

Universidad Pública de Navarra – Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Programa Oficial de Doctorado en Intervención Social y Estado de Bienestar

ÁFRICA EN LISBOA: análisis de la movilidad internacional de estudiantes en un ecosistema de saberes

Edorta Camino Esturo

Director: Kepa Fernández de Larrinoa Pablos

Codirectora: Txuri Ollo Gorriti

Tesis doctoral, 2015.



Índice:

INTRODUCCIÓN	9
PARTE I. METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO.....	23
Capítulo I. Metodología	23
Capítulo II. El proceso colonial/ descolonial en el sistema educativo lusoaficano	30
1. La colonización de África por el imperio portugués	30
2. El imaginario colonial y su discurso.	44
2.1. El <i>Boletim Geral das Colónias</i> : un <i>think tank</i> de la política colonial portuguesa.	51
3. La educación colonial.	57
3.1. La lectura educativa del colonizador.	59
3.2. La educación superior en las colonias.	66
3.3. La pedagogía liberadora del colonizado.....	71
4. El proceso de descolonización de las colonias portuguesas.	77
4.1. La visualización de los derechos indígenas lusoaficanos: el <i>Estatuto dos Indígenas</i>	80
4.2. La Carta Magna de la Descolonización.....	85
4.3. Los últimos vientos coloniales.....	89
5. Lusófonos africanos: sujetos activos en la descolonización.	93
5.1. Amílcar Cabral: el libertador africano.	95
5.2. Agostinho Neto: un poeta armado de futuro.....	101
Capítulo III. Fundamentos para una ecología de saberes intercultural y postcolonial.	104
1. Las epistemologías del Sur.....	109
2. La ecología de saberes.....	124
2.1. La ecología de saberes en la universidad	133
3. El enfoque intercultural en la resolución de conflictos de saberes.....	145
4. La teoría postcolonial.....	156
4.1. La descolonialidad del saber.....	164

PARTE II. ANÁLISIS DE UN ECOSISTEMA DE SABERES.....	175
Capítulo IV. Lisboa: de la metrópoli colonial a la capital lusófona global.	175
1. El urbanismo al servicio de la metrópoli colonial.	175
1.1. La simbología colonial de Belém: una memoria histórica del colonizador.....	179
2. Multiculturalidades lusófonas en una ciudad global.....	184
3. Contextualización en una comunidad lusófona: la CPLP.....	190
3.1. La Lusofonía: definición del concepto.	191
3.2. La difusión de la lengua portuguesa a través del colonialismo.....	194
3.3. El espacio lusófono en la actualidad.	196
3.3.1. La lusofonía como identidad: la construcción de la comunidad lusófona.....	197
3.3.2. Institucionalización de la Comunidad Lusófona: la CPLP.....	203
3.4. La CPLP: una comunidad de desarrollo y cooperación.....	205
Capítulo V. Análisis de un ecosistema de saberes.....	209
1. Un ecosistema de saberes en Lisboa.	209
2. La herencia colonial en el ecosistema.	213
3. La globalización del modelo Bolonia: ¿una neocolonización de la hegemonía occidental?.....	220
3.1. La mercantilización de la universidad: África en la periferia subalterna.....	225
4. La movilidad estudiantil de África a Lisboa.	232
4.1. La movilidad internacional de estudiantes en la universidad.....	232
4.2. La movilidad internacional de los PALOP a Portugal.	238
CONCLUSIONES.....	254
BIBLIOGRAFÍA	261

Índice de Figuras:

- Figura 1. Categorización de la población lusoaficana como “civilizado”-“no civilizado”.
- Figura 2: Relación de matrimonios según la diferenciación racial de los cónyuges.
- Figura 3: Portada del libro *Images & Empires: visibility in Colonial and Postcolonial África* (2002).
- Figura 4. Tabla de la distribución gratuita del primer número del BGC en Portugal, las Colonias y el extranjero durante el mes de Julio de 1925.
- Figura 5. Castro Soromenho, oyendo las curiosas leyendas de la gente en Lunda.
- Figura 6. Extracto del óleo *O terreiro do Paço* no séc. XVII, Dirk Stoop (1610-1686).
- Figura 7. Portadas de libros de lectura infantil en la educación colonial en Guinea-Bissau y Angola (1972 y 1962).
- Figura 8. Dibujos del interior de *O meu primeiro livro de leitura* - 1ª clase. Governo da Província da Guiné, 1972.
- Figura 9. Dibujos del interior de *Iniciação da leitura* – Caderno nº 1. Governo da Província da Angola, 1962.
- Figura 10. Recibimiento del Ministro de Educación portugués por estudiantes en Angola (1965).
- Figura 11. Casa do estudantes do Império (Lisboa).
- Figura 12. Fecha de las independencias de los países africanos y de los PALOP.
- Figura 13. Propuesta de B.S. Santos sobre el paso de las “monoculturas” a las “ecologías”.
- Figura 14. Movimiento poblacional extranjero hacia Portugal (2000-2005).
- Figura 15. Clasificación de las experiencias de educación superior desde y para los pueblos indígenas.
- Figura 16. Proceso de “periferización” en el mundo y significado, según Dussel.
- Figura 17. Procesos históricos de los dos paradigmas de la Modernidad, según Dussel, y su comprensión.
- Figura 18. Distribución de la estatuaria y datación en la zona turística colonial de Belém.
- Figura 19. Monumento a los descubrimientos.
- Figura 20. Población extranjera en la Región Metropolitana de Lisboa (1960-1981).

- Figura 21. Evolución del número de extranjeros documentados en Portugal (1975-2006).
- Figura 22. Extranjeros residentes en Portugal, en 1960, según la nacionalidad.
- Figura 23. Extranjeros documentados, registrados en Portugal en 2006, según nacionalidad.
- Figura 24. Mapa de la cantidad de ciudadanos extranjeros documentados, residentes en Portugal, según su nacionalidad (2006).
- Figura 25. Mapa de la distribución de países pertenecientes a la CPLP.
- Figura 26. Evolución de la población en la CPLP (1960-2012).
- Figura 27. Inputs al ecosistema de saberes en Portugal (periodo 2000-2010).
- Figura 28. *Huellas* coloniales en el ecosistema de saberes de Lisboa (año 2012).
- Figura 29. Crecimiento de la matrícula de educación superior a nivel mundial (1960-1995).
- Figura 30. Mapa de la masificación de la enseñanza superior en el mundo (2002-2008).
- Figura 31. Proceso de transformación de la universidad.
- Figura 32. Evolución de los presupuestos en la U.E. (2008-2010).
- Figura 33. Proceso de la movilidad internacional de estudiantes (1975-2004)
- Figura 34. Comparativa del crecimiento de la matrícula de educación superior a nivel mundial (1999 y 2004).
- Figura 35. Comparativa de la procedencia de la movilidad internacional de estudiantes (1999 y 2004).
- Figura 36. Mapa de la tasa de movilidad internacional de estudiantes hacia el exterior, 2004.
- Figura 37. Distribución regional de los destinos de la movilidad internacional (comparativa Europa-África), 2004.
- Figura 38. Movilidad internacional de estudiantes desde África no lusófona a Portugal (2000-2010).
- Figura 39. Movilidad internacional de estudiantes de los PALOP a Portugal (2000-2010).
- Figura 40. Porcentaje de estudiantes PALOP en Portugal (2000-2012).
- Figura 41. Movilidad internacional de estudiantes desde el resto del mundo a Portugal (2000-2010).

- Figura 42. Movilidad internacional de estudiantes desde PALOP, Brasil, Europa y África no lusófona a Portugal (2000-2010).
- Figura 43. Tabla correspondiente al número de estudiantes internacionales en Portugal y porcentajes sobre el total (2007-2010).
- Figura 44. Comparativa de la distribución porcentual de la movilidad Internacional a Portugal, años 2007 y 2010.
- Figura 45. Evolución de la movilidad internacional de África y África no lusófona a Portugal (2000-2010).
- Figura 46. Evolución de las candidaturas a “Bolsas de Doctorado” en Portugal (1998-2011).
- Figura 47. Número de ayudas destinadas a la enseñanza superior para estudiantes de los PALOP (2000-2010).
- Figura 48. Evolución de las ayudas de doctorado concedidas a estudiantes portugueses y extranjeros (1998-2010).
- Figura 49. Evolución de los estudiantes de doctorado provenientes de Brasil y PALOP a Portugal (1970-2012).
- Figura 50. Publicaciones científicas y técnicas de la CPLP (1986-2011).
- Figura 51. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a Brasil (2000-2011).
- Figura 52. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a Cuba (2000-2012).
- Figura 53. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a Sudáfrica (2000-2012).
- Figura 54. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a USA (2000-2012).
- Figura 55. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a Portugal y movilidad internacional de estudiantes PALOP a otros países (2000-2010).

Agradecimientos:

El recorrido seguido en la elaboración de la tesis ha sido largo y lleno de imprevistos. Un viaje iniciático que ha estado orientado por la brújula académica de los profesores Kepa Fernández de Larrinoa Pablos y Txuri Ollo Gorriti, a los que doy mi más sincero agradecimiento por abrirme, literalmente, la puerta de su casa y dejar que un humilde doctorando encuentre un hogar donde refugiarse del invierno de la investigación. A veces, aparecen personas que te acompañan un tramo del camino y puedes, al final de este viaje, recordar a algunas que han hecho posible esta aventura.

El primer recuerdo que tengo de esta investigación es en la Residência Nossa Senhora da Paz en Lisboa. La señora María era la cuidadora de aquella torre de Babel donde conviví con algunos estudiantes de tercer ciclo provenientes de varias nacionalidades y continentes. Especialmente importante fue la compañía del brasileño Carlos Gontijo y también del mozambiqueño Alfeu Passanduca, con los cuales compartí unos buenos paseos y charlas por la ciudad y alrededores.

Debo agradecer la confianza que recibí del profesor João Ferrao, del Instituto de Ciências Sociais de la Universidade de Lisboa, el cual facilitó mi alojamiento en la Residencia, además de proporcionarme los contactos con varios estudiantes africanos y africanas para comenzar la investigación. En la misma posición, debo situar a Fernanda Alvím, administrativa del Centro de Estudos Africanos del ISCTE-IUL, la cual soportó amablemente mis indagaciones en el CEA, así como las aportaciones que me ofrecieron otras personas pertenecientes al Centro, como Albert Farré Ventura y Ana Bénard da Costa, entre otras. Agradezco también, por su interés y ayuda, a los profesores Oscar Sousa, Maria Gonçalves y José Viegas de la Universidade Lusófona, y también a Daniel Silva, con el que compartí algún café solidario.

Agradezco también la colaboración de todas aquellas personas con las que me he encontrado en el trayecto de la investigación: estudiantes, profesores/as, conserjes, libreros o personajes varios que me han acompañado en este viaje académico. Una de las conclusiones, académicamente incorrecta para ponerla en otro espacio, es que, en Lisboa, Oporto y Coimbra, no he encontrado a nadie que no haya merecido la pena conocer. La vida es bella.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización basado en la economía liberal es cada vez más tendente a unificar las diferencias culturales, sociales, políticas y educativas que caracterizan al mosaico de pueblos que conviven en la superficie terrestre. La concepción moderna sugiere la predominancia del discurso hegemónico occidental como el modelo ideal de referencia para la dinámica de la evolución humana, a través del cual, el devenir histórico de cada persona, pueblo o estado discurre, irremediablemente, por una misma línea evolutiva hacia la meta civilizatoria que marca este pensamiento eurocéntrico. Durante los comienzos del pasado siglo XX, esta misión civilizadora sobre los pueblos denominados inferiores o tercermundistas se llevaba a cabo mediante la dominación militar y la imposición de la cultura e ideología occidental sobre las culturas colonizadas. Un proceso de aculturación que fue creando una hibridación de las culturas, una pérdida de la diversidad étnica, lingüística, identitaria y cognitiva en beneficio de la autoritaria civilización occidental.

Portugal, como uno de los imperios coloniales que ostentaba la supremacía civilizatoria, era partícipe de este sistema que producía una asimilación de las poblaciones colonizadas de África. La política educativa del régimen de Salazar en las colonias estaba basada, precisamente, en la colonización de las mentes de los africanos y africanas para conseguir la occidentalización y la sumisión a las intenciones imperialistas del estado portugués a través de la educación. Desde los años 50, comienza a producirse una afluencia de estudiantes de las colonias africanas a la metrópoli lisboeta con el fin de realizar estudios superiores que formen a unas elites asimiladas para servir de nexo entre las poblaciones indígenas y la administración colonial. Pero los cambios en la geoestrategia internacional y el surgimiento de los movimientos de liberación de índole marxista, motivaron el comienzo del proceso de descolonización que culminó en 1975, después de la revolución de los claveles, con la independencia de las colonias portuguesas de África.

No obstante, los movimientos migratorios a la metrópoli fueron constantes debido, en parte, a las guerras civiles que se produjeron después de las independencias y que motivó a desplazarse a un gran número de personas; al retorno de ciudadanos portugueses que vivían en las colonias; al flujo migratorio compuesto por mano de obra barata para la exmetrópoli; y, en menor medida, a los desplazamientos para realizar estudios superiores en las universidades portuguesas. Esta última circunstancia origina una cierta continuidad de la política educativa colonial de Portugal hacia sus excolonias.

A partir de esta exploración diacrónica, se analiza la problemática y las características que contiene la movilidad internacional actual de los estudiantes africanos y africanas en Lisboa y Portugal. Estos estudiantes encuentran unos estudios superiores que les dan una formación educativa y, a su vez, un

prestigio social, cuyo objetivo sea la vuelta a sus países de origen e impulsar un “desarrollo” de sus conciudadanos y conciudadanas. Las denominadas sociedades de la información y del conocimiento producen unos contactos rápidos y efectivos en la conformación de un mundo cada vez más pequeño y mejor comunicado para aquellas personas que pueden acceder a estos rápidos cambios. Así pues, los estudiantes lusoafrianos y lusoafrianas que se desplazan forman parte de esa elite que, por sus mejores condiciones económicas, puede acceder a estudios superiores tanto en el país de origen como en Portugal. Sin embargo, también sufren las discriminaciones sociales o se encuentran supeditados a los avatares de la economía mundial y la crisis financiera que provocan unos cambios en los destinos de las moviidades internacionales. Diversos estudios actuales (Altbach, 2008; Altbach y Knight; 2006; Costa y Faria, 2012; Haug, 2010; Luchilo, 2006; Marginson y Ordorika, 2010; Tejada, 2012) han considerado la movilidad internacional como objeto de estudio de sus investigaciones desde diferentes enfoques interdisciplinarios: pedagógicos, económicos, sociológicos, etc. En la presente tesis, se han considerado tres ejes temáticos sobre los cuales se fundamenta el marco teórico: el pasado histórico de la educación colonial como antecedente de una colonización de las mentes africanas; el aspecto cultural y lingüístico como la causa de la movilidad de los estudiantes lusófonos hacia Portugal; y el carácter identitario y de cooperación de la comunidad lusófona como una de las razones por las que se han producido estas moviidades desde África a Lisboa.

Este marco teórico estaría conformado por el enfoque postcolonial e intercultural que reacciona ante la imposición de los conocimientos científicos universales difundidos por los centros de saber hegemónicos occidentales (Santos, 2003b). La postcolonialidad y la interculturalidad permiten comprender la situación de estas masas de estudiantes africanos y africanas dentro de una ecología de saberes para que exista un diálogo entre todos ellos en una universidad democrática del siglo XXI (Santos, 2007a). De esta manera, los conocimientos indígenas africanos que durante años y siglos han sido reprimidos y minusvalorados pueden tener su oportunidad de expresión en el ecosistema de saberes que se origina en la ciudad de Lisboa, entre los que se encuentran también, obviamente, los conocimientos científicos.

Lisboa es considerada una ciudad global (Sassen, 1991). El pasado histórico colonial y sus repercusiones actuales en la configuración urbana, económica, social y cultural dota a Lisboa de un reconocimiento emocional e histórico para todo el ámbito lusófono mundial. La antigua metrópoli es, hoy en día, una postmetrópoli, “un lugar donde lo real y lo imaginario se entremezclan de forma persistente de un modo que sólo ahora estamos comenzando a comprender” (Soja, 2008; 217). Esta circunstancia produce una transformación y una multiculturalidad social proveniente de los países lusoafrianos que se traslada también a otros espacios, como es el ámbito de la enseñanza universitaria.

En esta ciudad global, la epistemología africana se presenta socialmente en muchas de sus calles y plazas, contrapuesta a la simbología e imaginario de las grandes esculturas coloniales. El estatismo de estas esculturas contrasta

con el dinamismo social y cultural africano. La ciudad se “africaniza” desde la globalización de sus colonias, de su pasado histórico. El rictus del estatuario local comienza a ser un espectador de la transformación global de Lisboa, la inclusión-exclusión de una gran masa social y cultural que invade sus calles en un boomerang postcolonial.

El prefijo *post* es un indicador de metamorfosis, de cambio en los pilares ideológicos y prefijados de la modernidad. El postmodernismo supone una crítica a la racionalidad y al progreso modernista que deriva en toda una serie de cambios paradigmáticos que propician un germen primigenio para la teoría postcolonial. El surgimiento del proceso de la teoría postcolonial procura una herramienta intelectual para todos los pueblos que, después del periodo colonial, intentan construir unas identidades propias y una emancipación social, cultural, económica y política que les libere sensiblemente de la relación histórica con la colonia occidental. Un discurso teórico que nace, principalmente, en los propios estados descolonizados de la mano de diversos autores: Fanon (1973), Memmi (1974), Bhabha (2002), Mignolo (1995), Santos (2007a, 2009b y 2010b) o Edward Said (1990), elaborando un marco teórico general para comprender las relaciones dialécticas entre colonizado/colono en el ámbito local y global, así como las repercusiones actuales que pueda tener en el estudio y la comprensión de las culturas contemporáneas desde cualquier perspectiva académica.

La teoría postcolonial reside en una toma de conciencia del colonizado frente a la práctica de asimilación del colonizador, así como una liberación no sólo cultural o política, sino también sentimental o psicológica, cuando el colonizado descubre que “su vida, su respiración, los latidos de su corazón son los mismos que los del colono” y que su “piel de colono no vale más que una piel de indígena” (Fanon, 1999: 35). El postcolonialismo como teoría crítica es la autoconciencia epistemológica del colonizado con respecto al imperialismo cultural occidental. Estos conceptos postcoloniales son, en cierta medida, contruidos por intelectuales que, aunque su origen sea el de un país colonizado, surgen también del mismo orden colonial y de unas estructuras educativas y mentales que han sido generadas a través de un largo proceso colonizador, donde “el ser colonial se distribuye en el cuerpo del colonizado” (de Otto, en Mignolo, 2009: 44). Así y todo, surge una epistemología de la subalternidad, de los márgenes. En este aspecto, la aproximación postcolonial con la epistemología presenta una alta correlación debido a los factores históricos y sociales del proceso colonizador sobre una forma de abordar el estudio del conocimiento nativo (o epistemología nativa). Comienza a oírse la voz del colonizado, del indígena, de los desheredados, los cuales han sido excluidos y marginados por la modernidad occidental, es decir, por las repetidas intenciones de expansión de los modelos y artefactos de los países europeos durante la época colonial (Esposto y Holas, 2009).

Los investigadores occidentales Patrick Chabal y Boaventura de Sousa Santos teorizan sobre la epistemología nativa o “epistemología del Sur” (Santos, 2011). En este sentido, Chabal aproxima las teorías postcoloniales a la práctica de la

epistemología que refleja algunas cuestiones sobre la cosmovisión de cada cultura. Chabal expone que las ciencias sociales deben de explicar el mundo contemporáneo y, especialmente, la condición de Europa en relación con África y en general con el denominado “no-occidente”. Según este autor, la predominancia de la racionalidad occidental y sus epistemologías están basadas en la asunción de su superioridad, pero Chabal observa que Europa se encuentra en un momento de incertidumbre en el proceso de globalización con el aumento de ese “no-occidente” como una fuente de poder e influencia (Chabal, 2012).

En esta crisis del eurocentrismo, Santos presenta las epistemologías del Sur en un contexto postcapitalista y postoccidental, de reflexión creativa donde “los diagnósticos dependen mucho de la posición política que uno tenga y también de la región del mundo en la que uno viva” (Santos, 2011: 11). La epistemología del Sur supone “dar voz a otros conocimientos ancestrales, otras costumbres, raíces, maneras de gobernar, otras formas de democracia, de interculturalidad, de etnia, de nacionalidad, etc” que ofrezca la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre (Santos, 2011: 13). Estas alternativas no surgen especialmente de personas y colectivos que habitan las ciudades más pobladas ni hablan las lenguas coloniales, sino que surgen en zonas rurales de diversas regiones del mundo y que expresan sus ideas en términos diferentes a las teorías occidentales.

Como punto de partida de las Epistemologías del Sur, Santos expone que:

las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur antiimperial (Santos, 2011: 16).

Para desarrollar estas Epistemologías del Sur, plantea unas premisas:

1. La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y la transformación del mundo puede ser imprevisible para Occidente.
2. La diversidad del mundo es infinita, existiendo diferentes maneras de pensar, de sentir y de actuar entre los seres humanos y también con la naturaleza.
3. No existe una teoría general que pueda cubrir adecuadamente todas estas diversidades infinitas del mundo. Por eso hay que buscar formas plurales de conocimiento (no sólo desde la Epistemología del Norte) para resolver los problemas del mundo.

Justificación del tema:

La elección del tema de la tesis, fundamentada en las razones y características de la existencia de una movilidad internacional estudiantil de origen africano en Portugal, surge de una investigación previa realizada dentro del máster de Globalización y Desarrollo en el instituto HEGOA, perteneciente a la Universidad del País Vasco, durante el curso 2010/2011. En este trabajo inicial, la propuesta era demostrar la existencia de una relación entre cultura y desarrollo en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) creada en 1996. Durante las primeras pesquisas, surgió la necesidad de problematizar sobre esta comunidad global basada en la lengua portuguesa y apareció una línea de investigación que proponía que los mayores indicios en la construcción de esta comunidad se situaban en torno a la dominación colonial histórica que había realizado Portugal, tanto en África como en el resto de las colonias, y a sus posteriores luchas de emancipación. El giro académico era posicionarse en la situación de los países colonizados para poder comprobar cuál era su forma de entender esta imposición histórica, cultural, económica y educativa en el continente africano, en este caso, que la mayor parte de los países europeos habían ejercido en el periodo colonial. Esta nueva postura podía ser eficazmente contemplada desde el postcolonialismo.

No obstante, por las dimensiones espaciales y académicas de los países africanos y la distancia espacial del doctorando con los mismos, además de la imposibilidad económica y temporal de realizar un trabajo de campo en ellos, se optó por invertir también el lugar de investigación, es decir, estudiar a los africanos y africanas en la propia metrópoli histórica donde se habían producido unos movimientos migratorios numerosos desde los países lusófonos africanos. El *locus* de enunciación (Castro-Gómez, 1998) se situaba así en la misma metrópoli que había impulsado un modelo educativo colonizador sobre los conocimientos africanos.

El emplazamiento de la investigación desde un enfoque postcolonial en un lugar de enunciación colonial como Lisboa supone una aportación novedosa a los estudios que se están realizando durante los últimos años, en el ámbito de

las ciencias sociales, sobre la comprensión de los procesos de globalización en la educación y las consecuencias de la movilidad internacional de estudiantes. Como se expone en el desarrollo de la tesis, existe mucha aportación académica e intelectual al debate sobre el enfoque postcolonial y su teorización desde de la ecología de saberes del profesor portugués Boaventura de Sousa Santos. Sin embargo, los estudios prácticos, cualitativos y cuantitativos, realizados a partir de estos postulados son, según el análisis y la comprobación documental realizada, todavía escasos. Esta tesis supone una aportación a la aplicabilidad de la ecología de saberes en situaciones localizadas y conmensurables mediante el empleo del concepto de ecosistema de saberes en la indagación de las cantidades de estudiantes (como personas portadoras de saberes) que entran (inputs) y salen (outputs) en un sistema educativo definido y los conflictos que puedan surgir.

En este sentido, el tema de esta tesis aporta algunas ideas relevantes para la comprensión de la movilidad internacional de estudiantes, un fenómeno global que aumenta anualmente, con unos movimientos cada vez mayores de personas que estudian en universidades extranjeras y llevan consigo una serie de valores, culturas y conocimientos diferentes que interactúan con otros. Estos movimientos estudiantiles conforman no sólo unos contactos personales y culturales en el ámbito académico y ciudadano, sino también unos aportes económicos para las sociedades de destino, además de la iniciación a la disponibilidad de movilidad laboral que se valora y se considera como una de las características requeridas en la deslocalización del trabajo internacional. Esto provoca, a su vez, una mercantilización cada vez mayor de la universidad y su orientación hacia un perfil empresarial.

Por otro lado, esta investigación pretende ser una aportación al debate académico y epistemológico sobre la interpretación de las culturas africanas en Portugal y, por afinidad, de las culturas latinoamericanas en España. Debido a la falta de estudios críticos con los procesos de colonización y las consecuencias de aculturación y dominación que ocasionaron estos estados, se carece de una perspectiva histórica y cultural de los problemas actuales que pueden ocasionar los movimientos migratorios.

Estructura de la tesis:

La estructura de la tesis se conforma en dos partes principales. En la parte inicial, son presentadas la metodología y el marco teórico donde se fundamenta la investigación. En este apartado, se incluye el estudio histórico del proceso colonial y descolonial de las colonias portuguesas en África, especialmente orientado hacia las connotaciones educativas; y además se desarrollan los fundamentos teóricos que originan la teoría postcolonial, así como la noción de ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos. La segunda parte analiza el ecosistema de saberes en el contexto de Lisboa, observando el espacio urbano simbólico y social como el escenario donde se producen las movilidades internacionales de estudiantes africanos y africanas. Finalmente, el último apartado está dedicado a las conclusiones de la tesis.

El primer capítulo aborda la metodología empleada en la elaboración de esta tesis, basada en un análisis cualitativo y cuantitativo de la información utilizada. Al inicio de la investigación, la distancia física y cognitiva en la que nos encontrábamos respecto al lugar donde se ha realizado la tesis ha hecho necesario un acercamiento a la ciudad de Lisboa y a los estudiantes africanos y africanas. Para esta labor de prospección, se ha llevado a cabo una observación participante en las universidades lisboetas, la ciudad y su entorno urbano, así como una serie de entrevistas y conversaciones con estudiantes y profesorado para obtener información previa sobre los razonamientos de las situaciones percibidas por estas personas en este entorno, con el objetivo de diseñar una estrategia de investigación. Para este cometido, se desarrollaron una serie de estancias académicas en el Instituto de Ciências Sociais de la Universidade de Lisboa y, principalmente, en el Centro de Estudos Africanos del ISCTE-IUL, durante los años 2012 y 2013, que posibilitaron el acercamiento al ámbito de estudio.

La recogida de información documental y bibliográfica se ha realizado en diferentes archivos y bibliotecas lisboetas, así como en librerías de libro antiguo, denominadas “alfarravistas”, especializadas en el periodo colonial. También se ha utilizado la plataforma de google scholar o académico para la obtención de artículos de revistas y libros digitales en la red sobre las investigaciones previas realizadas en la temática, sustancialmente, desde una perspectiva lusófona.

Los datos cuantitativos han sido procesados desde la herramienta de Microsoft Office Excel para la obtención de gráficos y tablas que pudieran ofrecer unos resultados relevantes sobre las características de la movilidad internacional de los estudiantes africanos y africanas a través de la información recopilada en la base de datos del Instituto Estadístico de la UNESCO, principalmente.

El segundo capítulo trata sobre el proceso histórico contemporáneo de la colonización de Portugal en África y su posterior descolonización. Una circunstancia que no es única para este país lusófono, sino que está enmarcada en un contexto europeo protagonizado por las potencias europeas imperiales que participan de una conquista y dominación de la mayor parte del mundo. Portugal formó parte de esta estrategia geopolítica, aunque no fuese una de las potencias más destacadas. Su condición periférica en las decisiones del escenario de la expansión colonial, le llevó a fomentar también un colonialismo periférico y “subdesarrollado” (Cabral, 1976; Santos, 2003a).

Durante esta colonización portuguesa de los pueblos africanos, el colonizado era considerado como un ser inferior, quasi animal, que debía ser civilizado y cristianizado (Thomaz, 2012). Este objetivo provocaba una percepción de inferioridad del colonizado, al cual se le hacía sentir que se encontraba en una escala evolutiva de barbarie y esa situación se gestionaba con la dominación del colonizador sobre el colonizado y una praxis que estaba basada en la alienación del colonizado para ser enajenado de su propia cultura y no-civilización (Dussel, 1996), mediante la represión de esas masas colonizadas.

En torno a este proceso, se creó un imaginario y un discurso que justificaba las acciones desarrolladas por Portugal y las potencias imperiales en África. El imaginario colonial está basado en la “colonialidad del poder” (Mignolo, 2000), en base a la cual se construye y se universaliza la modernidad como la imagen del mundo occidental, básicamente eurocéntrica y unívoca, que intenta liderar la acción civilizatoria sobre el resto del mundo.

El discurso colonial portugués crea una imagen de las culturas africanas a través del Boletim Geral das Colonias, una publicación prácticamente mensual, elaborada desde el año 1925 hasta 1969, y en la cual aparece como un medio propagandístico de la línea discursiva del régimen de Salazar, constituyéndose como un *think tank* de la política de colonización de Portugal para el “engrandecimento, defesa, estudo das suas riquezas e demonstração das aptidões e capacidade colonizadora dos portugueses” (Boletim Geral das Colonias –BGC-, 1925). El Boletim era distribuido gratuitamente tanto en las colonias como en la metrópoli y, durante todo el periodo, aparecen expuestas muchas de las ideologías que orientaron el proceso de asimilación de las poblaciones africanas. Así pues, aparecen publicados muchos de los discursos que promulgaban los diferentes políticos y ministros de las colonias durante las numerosas visitas que realizaban a las colonias africanas. El Boletim también incluye material fotográfico de aquellas visitas con una escenografía semejante a la utilizada por el régimen *nazi* alemán. El modelo de colonización portuguesa estaba basado en la asimilación de los colonizados, los cuales debían de obedecer las leyes y las costumbres portuguesas en tierras africanas, puesto que era el modelo ideológico, social y político perfecto para la propia doctrina portuguesa. El estado portugués ejercía una política centralista sobre las distantes colonias africanas que creaba una imagen de unidad ficticia desde el punto de vista sociocultural y epistemológico.

El establecimiento del modelo educativo portugués impuso una escuela colonial para el adoctrinamiento de las masas africanas indígenas. El idioma empleado era el portugués y la educación era principalmente elemental, la cual estaba basada en la enseñanza católica y en los principios pedagógicos utilizados en la metrópoli. Los niños y niñas africanas estudiaban la historia de Portugal, pero poco conocían de su propia cultura, salvo lo que aprendían en sus propios hogares.

La enseñanza superior estaba reservada a los portugueses o a algunas elites africanas que debían desplazarse hasta las universidades de la metrópoli. En Lisboa, algunos de los estudiantes africanos y africanas realizaban sus estudios superiores y se alojaban en la residencia de estudiantes denominada Casa dos estudantes do Império, en la cual convivían muchos de los futuros libertadores de las colonias africanas. Durante la década de los 60, comenzaron a estructurarse la enseñanza universitaria en las colonias africanas en torno a los Estudos Gerais do Ultramar, con profesorado proveniente de la metrópoli, principalmente. El profesorado indígena africano era utilizado para la acción “civilizadora” portuguesa, ya que eran estos asimilados los que mejor conectaban con las poblaciones situadas en la

periferia adoctrinada. El objetivo era inculcar la ideología extranjera para la “blanquización” de la población africana (Freire, 2004). Las corrientes de pensamiento liberadoras, relacionadas con la ideología marxista de Amílcar Cabral o Paulo Freire, provocaron que se dieran unos movimientos en las escuelas coloniales en el sentido de “descolonizar las mentes” africanas (Cabral, 1976; Fanon, 1973; Freire, 2004; Memmi, 1974; Ngũgĩ, 1986).

A partir de los años 50, se produjeron una serie de acontecimientos que aceleraron el proceso de descolonización portugués de África. Por un lado, las colonias de las potencias europeas fueron independizándose en un efecto dominó que afectó directamente a Portugal. La imagen lusa en la escena internacional estaba deteriorada por su obstinación de un régimen totalitario y antidemocrático en la política colonial. Para modificar esta opinión pública internacional, Portugal realizó unas estrategias de humanización de la situación colonizadora con el cambio de nomenclatura de sus posesiones africanas que pasaron de ser colonias a ser provincias de ultramar y, de este modo, permanecer como parte integral del estado portugués. La declaración del *Estatuto dos indígenas* en 1954 fue un leve gesto en este cambio de rumbo, renovando una serie de declaraciones institucionales anteriores sobre los derechos de los indígenas, pero sólo estéticamente, ya que estos siguieron viéndose como unos pueblos a asimilar en un régimen de “apartheid” a la portuguesa (Harris, 1958). Posteriormente, la ONU declara la *Carta Magna de la Descolonización*, con la misiva de que cualquier pueblo sujeto a una “subyugación, dominación y explotación” extranjera tienen derecho a ejercer la libre determinación y proclamarse estados independientes. Un año más tarde a esta declaración, comenzaron las guerras coloniales entre las “provincias de ultramar” y Portugal que duraron hasta la caída del régimen de Salazar en la revolución de los claveles en 1974, con la presencia y el liderazgo de aquellos africanos que fueron a la metrópoli a estudiar como los impulsores del cambio y la caída del imperio colonial portugués en África.

En el tercer capítulo, se exponen las claves teóricas e intelectuales que han surgido a partir de las consecuencias que tuvieron estas políticas coloniales e imperialistas en la comprensión del contexto histórico y cultural que sitúa a los estudiantes africanos y africanas en la Lisboa actual. Este marco teórico parte de las ideas expuestas por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos en torno a las epistemologías del Sur y la ecología de saberes. Las epistemologías del Sur son aquellos conocimientos y sabidurías de los pueblos indígenas del mundo que han sido relegadas, despreciadas y destruidas por el conocimiento moderno occidental a través de la imposición paulatina y violenta de los estados coloniales europeos, principalmente, de una hegemonía del saber científico como único conocimiento válido y racional. Las epistemologías del Sur han sido colonizadas, así como las mentes indígenas, por las epistemologías del Norte.

Santos entiende la epistemología del Sur como “la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales

que han sido históricamente victimados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales” (Santos, 2010: 12), basándose en que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo, así como en que esta diversidad es infinita y debe ser activada, transformada y desmonopolizada por todas las partes implicadas en la explicación y comprensión de los diferentes mundos o cosmovisiones.

Santos considera que la reinención de la emancipación social en la actualidad está basada en la necesidad de encontrar otro tipo de conocimiento, otro tipo de racionalidad, y, a su vez, otro tipo de epistemología que resuelva los problemas teóricos a los que se enfrenta las sociedades globales en este sentido de racionalidad (Santos, 2008). Las epistemologías del Sur son una referencia alternativa para lograr que se produzca una sociedad más justa y libre, donde la “monocultura del saber”, protagonizada por el saber científico globalizado, se convierta en una “ecología de saberes”, en el cual haya un diálogo y una convivencia de saberes. La ecología de saberes se basa en que “el conocimiento es interconocimiento” (Santos, 2012: 32) e intenta alcanzar la copresencia de saberes, con experiencias diversas, plurales, donde la ciencia moderna tenga su lugar no jerarquizado dentro de este saber ecológico, utilizada la ciencia como “un saber entre otros, más valiosos para algunas cosas, menos para otras” (Santos, 2008: 112). La ecología de saberes trata de ser una revolución epistemológica, aplicable a la universidad en la manera en que promueve la investigación-acción en la institución educativa. La ecología de saberes es una forma de extensión que proviene desde afuera de la universidad hacia dentro de ella, donde los conocimientos no científicos tengan también relevancia en la construcción de la universidad democrática del siglo XXI. Según Santos y Wallerstein, la universidad está en crisis, especialmente la universidad pública, debido a varios factores: la mercantilización del conocimiento, el colonialismo de la visión eurocéntrica, el autoritarismo político o religioso, el patriarcado y el predominio de las epistemologías del Norte.

La apertura de la universidad a otros conocimientos crearía unas “comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en “un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (Santos, 2007a: 67). Una de estas prácticas de extensión universitaria son los talleres de ciencia o *science shops* para crear un espacio público de saberes, híbrido, donde se puedan resolver problemas sociales de interés público, de manera solidaria y basada en el diálogo, las colaboraciones y la coproducción de conocimientos.

Según Santos, la interculturalidad y el postcolonialismo son los pilares fundamentales para el desarrollo de la ecología de saberes. La interculturalidad es el medio por el cual se traducen las culturas mutuamente. La traducción intercultural permite conocer las diferentes culturas occidentales y no-occidentales en este ecosistema de saberes, porque estas múltiples “experiencias usan no sólo diferentes lenguas sino también diferentes categorías, universos simbólicos y aspiraciones para una vida mejor” (Santos, 2009a: 32). La interculturalidad significa “descentralizar los puntos de vista,

ampliar las visiones del mundo”, y para este cometido, “los occidentales debemos aprender a liberarnos de las posturas eurocéntricas para penetrar en otras ópticas no menos enriquecedoras” con un “reconocimiento explícito de los derechos de entidades y grupos socioculturales distintos” (García et al, 2007: 92). La educación en la interculturalidad se plantea “ir más allá del puro modelo educativo para lograr forjar a un nuevo ciudadano, capaz no sólo de respetar la diferencia sino de aquilatarla, disfrutarla y fomentarla” (Ávila, 2011: 20).

En la ecología de saberes, estas diferencias interculturales en la educación superior están relacionadas con el aspecto de la postcolonialidad. Durante el proceso emancipatorio de las colonias y sus independencias, comenzaron a producirse algunas voces disonantes con el poder hegemónico impuesto en los países colonizados, apareciendo algunos autores como Frantz Fanon, Albert Memmi, Edward Said o Amílcar Cabral, que elaboran un conjunto de prácticas y discursos que deconstruyen la narrativa colonial escrita por el colonizador y procuran sustituirla por narrativas escritas desde el punto de vista del colonizado. A partir de estos autores, comienza un proceso de descolonialidad del saber y de reordenación de las estructuras aprendidas por los colonizados del saber moderno de los colonizadores como medio de dominación y de control (Dávalos, 2013). El mito de la modernidad eurocéntrica empieza a cuestionarse y a acusarle de ser el culpable de la violencia epistemológica sobre los pueblos colonizados en nombre de la “falacia desarrollista” y civilizatoria (Dussel, 2000). En ese camino hacia la descolonización, Walsh (2004) expone que el conocimiento tiene “valor, color, género y lugar de origen” y requiere la relación igualitaria de todos los conocimientos ancestrales, occidentales, orientales, etc, en nuevos procesos de intervención intelectual.

El cuarto capítulo es la elaboración de un análisis del contexto urbano de Lisboa relacionado con el escenario que encuentran los estudiantes africanos y africanas al realizar la movilidad estudiantil a la metrópoli histórica. Lisboa se presenta a los ojos de estos estudiantes como un mito o una alegoría de la modernidad (Soja, 2008), cuyo imaginario se nutre de la educación colonial que recibieron en sus países lusoafrianos, caracterizados por la idealización negativa o positiva de la metrópoli portuguesa.

Durante el Estado Novo del régimen salazarista, la ciudad se transformó en un espejo de la colonialidad del imperio portugués. El barrio de Belém, a orillas del estuario del río Tejo, presenta una simbología de este pasado colonial manifestada en las diferentes formas artísticas y urbanísticas que se ubican en este lugar. Una de estas manifestaciones, el *Monumento a los descubrimientos*, es una apología de la conquista y la dominación de los pueblos africanos. La escultura monumental representa una carabela, en cuya cubierta aparecen las figuras de los descubridores que hace cinco siglos tomaron los “caminhos do mar” para civilizar y cristianizar a los pueblos sin “evolucionar”. Los estudiantes africanos y africanas se encuentran en Lisboa con esta memoria histórica de aquellos tiempos de dominación física y mental en sus cuerpos e identidades africanas actuales.

Lisboa se ha convertido en una ciudad global (Sassen, 1999), en un espacio postcolonial (Sassen y Pérez, 2007) en el que se establece una multiplicidad de culturas y, por lo tanto, de cosmovisiones diferentes. La peculiaridad es que esta multiculturalidad es ampliamente lusófona, debido a ese pasado común histórico que ha sido un efecto llamada para los países de las antiguas colonias portuguesas, principalmente. Durante años, la inmigración mundial a Lisboa ha provocado que estas masas migratorias se concentren y segreguen en unas zonas concretas de la ciudad, produciendo *guetos*, los cuales son percibidos como conflictivos y esto origina una discriminación racial de lo africano (Malheiros et al, 2007).

Por otro lado, Lisboa es la capital simbólica e institucional de esta comunidad lusófona global, denominada la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), que engloba, desde 1996, a ocho países de cuatro continentes: Angola, Brasil, Cabo Verde, Mozambique, Portugal, Sao Tomé y Príncipe, y Timor Leste. América, Asia, África (los cuales, a su vez, conforman los Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa –PALOP-) y Europa son representadas en esta comunidad global al estilo de una “commonwealth” lusófona. La lusofonía o la vinculación con una lengua común, como es el portugués, crea unos lazos de unión culturales e identitarios que son los que, en principio, han fomentado la reunificación de las relaciones institucionales entre la “metrópoli” y las “colonias”, actualmente, estados independientes desde 1975 (en el caso de los países africanos). Esta comunidad lusófona global incentiva las relaciones internacionales de los países miembros, así como la cooperación al desarrollo y las ayudas a las movilidades internacionales de estudiantes.

El quinto capítulo conforma la segunda parte del análisis del ecosistema de saberes en el ámbito universitario lisboeta y portugués. La construcción teórica de este ecosistema de saberes viene fundamentada por los principios de B.S. Santos y planteamos que un ecosistema de saberes es un conjunto de conocimientos científicos y no científicos que se interrelacionan entre sí a través de unos procedimientos de inputs-outputs de aprendizajes compartidos en un lugar determinado. En este caso, el lugar donde se hace el análisis sería Lisboa, y más concretamente, el contexto universitario de Lisboa, donde se producen una serie de conexiones, relaciones y aprendizajes entre los diferentes alumnos y alumnas que se movilizan desde sus lugares de conocimiento africano hasta la metrópoli histórica portuguesa.

La herencia colonial que posee este ecosistema de saberes está caracterizada por las relaciones culturales, educativas y lingüísticas que resultan del proceso histórico colonial. Principalmente, los *inputs* o entradas de saberes al ecosistema viene dada por la movilidad de estudiantes africanos y africanas a las universidades portuguesas. En cierto sentido, las movilidades son realizadas por estudiantes provenientes de unas elites sociales que pueden acceder al sistema educativo de su país de origen, tanto en la educación primaria como secundaria, y, posteriormente, iniciar o continuar sus estudios superiores en Lisboa o Portugal. Esta circunstancia plantea una nueva asimilación o colonización de las elites lusoafricanas a través de la educación

universitaria portuguesa que inculca a las masas unos saberes y conocimientos occidentales. Los estudiantes africanos y africanas que llegan a Lisboa se encuentran, al finalizar sus estudios e investigaciones, con discriminaciones sutiles a la hora de demostrar sus competencias profesionales en las universidades portuguesas. Las huellas del saber colonial se pueden leer todavía en algunos de las situaciones observadas en el campus de Lisboa, actualizando la dominación simbólica del estudiantado africano.

La movilidad internacional de estudiantes africanos y áfricanas se sitúa dentro de un fenómeno a nivel global que se está incrementando en los últimos años. El modelo europeo de educación superior de Bolonia supera las fronteras administrativas europeas para recalar en otros espacios mundiales y es asumido por otros países y regiones como un modelo educativo que pretende homogeneizar “paradigmas, normas, ideas, significados y prácticas” mediante “un proceso de socialización” en muchos de los sistemas educativos de todo el mundo (Carimán, 2012). Esta internacionalización universitaria puede sugerir unas “razones implícitas” (Altbach, 2006) relacionadas con la mercantilización de la universidad. Ésta ha pasado de la perspectiva académica y educativa a la perspectiva empresarial e inversora (Manzano-Arrondo, 2012), fomentada por la visión economicista del Banco Mundial. La tendente privatización y exclusividad de la universidad le confiere un perfil elitista y antidemocrático en el acceso a los estudios superiores (Santos, 2007a y 2009a). Frente a esta visión, B.S. Santos propone una democratización de la universidad del siglo XXI, aportando una mayor inversión a la universidad pública de calidad y gratuita, a la vez que solidaria e inclusiva con los sectores más desfavorecidos (Santos, 2007a).

Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), un estudiante internacional es aquella persona que “sale de su país o territorio de origen y se traslada otro país o territorio con el fin de estudiar” (UNESCO-UIS, 2006: 33) y existen varias razones para salir de su propio país a estudiar en el exterior, entre ellas, la experiencia de estudiar y de vivir en el extranjero o la falta de acceso a la educación terciaria de calidad en sus países de origen (UNESCO-UIS, 2006:37). En general, los países con mucha población joven destacan por tener el mayor número de personas que llevan a cabo esta movilidad. En este caso, África subsahariana es la región del mundo que mayor tasa de movilidad posee hasta los datos del 2004, suponiendo casi tres veces más del promedio mundial, aunque los datos más recientes del UIS aportan que, en los últimos años, Asia ha incrementado también esta proporción (UNESCO-UIS, 2009: 37). De esta cantidad de estudiantes africanos subsaharianos y subsaharianas, el 50% va a estudiar a Europa Occidental.

La movilidad internacional a Portugal está ampliamente conformada por estudiantes provenientes de la CPLP, especialmente de los PALOP, debido a factores históricos, culturales y lingüísticos que favorecen la opción de Portugal como país anfitrión. Estos factores son beneficiados con políticas de cooperación para la movilidad internacional. El ecosistema de saberes resultante durante los primeros años de la primera década del siglo XXI ha

estado caracterizado por una dominancia de los “saberes africanos”, respecto a otros saberes no portugueses. No obstante, a raíz de la crisis económica financiera, a partir del 2008, los datos del UIS aportan unos cambios en la movilidad internacional a Lisboa y Portugal que están desequilibrando el ecosistema. Paulatinamente desde ese año, los países de los PALOP han dejado de ser hegemónicos en las universidades portuguesas, en beneficio de estudiantes provenientes de otros países no africanos, especialmente Brasil. Los estudiantes africanos y africanas de los PALOP han debido readaptarse a la nueva situación, buscando otros países y otras financiaciones para proseguir sus estudios universitarios.

Objetivos que orientan la tesis:

- **Objetivo principal:**

Analizar de manera crítica la presencia de los estudiantes africanos y africanas en el contexto universitario actual de Lisboa.

- **Objetivos secundarios:**

- Identificar las características del discurso colonial en la representación de las identidades lusoafricanas.
- Describir la presencia de la política educativa portuguesa en las colonias históricas africanas.
- Definir las características del ecosistema de saberes en el espacio universitario de Lisboa.
- Interpretar los datos de la movilidad internacional africana en las universidades portuguesas.
- Argumentar la relevancia de los procesos históricos, culturales y económicos en el contexto actual de la movilidad internacional universitaria.
- Generar una teoría basada en el diálogo de saberes para la resolución práctica de posibles conflictos interculturales y postcoloniales en Lisboa.

PARTE I. METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO.

Capítulo I. Metodología

Desde el inicio de la investigación, se han utilizado una serie de herramientas metodológicas para aproximarse al objeto de estudio. El acercamiento al tema de la tesis mediante una única perspectiva de investigación podría haber perjudicado a los resultados de la misma, ya que se buscaba, en la medida de lo posible, un procedimiento que encontrase las explicaciones más completas posibles sobre el fenómeno de estudio. Para ello, la utilización de datos cualitativos y cuantitativos ha procurado unos resultados más amplios para la comprensión de la investigación.

La tesis se ha construido aplicando el método hipotético-deductivo. La hipótesis de partida surge de la constatación de una alta presencia de estudiantes africanos y africanas en Lisboa. La pregunta inicial podría formularse como a qué es debido tal afluencia de estudiantes de ese continente al sistema de educación superior portugués. Las investigaciones primigenias realizadas aducen a la existencia de un pasado colonial que mantiene las relaciones de cooperación entre Portugal y sus excolonias, lo cual sugiere una correlación de los factores históricos, culturales y lingüísticos que propician una movilidad internacional en el ámbito universitario.

Estas *variables cualitativas*, en principio, de la historia, la cultura y la lengua portuguesa se relacionan causalmente con la *variable cuantitativa* de la movilidad estudiantil en el siguiente proceso:



El método deductivo propone “examinar la cuestión de una manera lógica” (Babbie, 2000: 42), de modo que, una vez planteada la hipótesis, el siguiente paso es realizar las observaciones pertinentes para probarla y, por último, comparar esa hipótesis y las observaciones. En este sentido, “debido a que en

el mundo real las observaciones rara vez cumplen nuestras expectativas a la perfección, debemos decidir si están lo suficientemente cerca para considerar confirmada nuestra hipótesis” (Babbie, 2000: 42). La investigación deductiva parte de un conocimiento general teórico para validarlo en un contexto particular (Cubo *et al.*, 2011). Para ello, la hipótesis de partida nos sirve para, desde el planteamiento crítico de la teoría postcolonial y de la ecología de saberes, recoger una serie de observaciones cualitativas y cuantitativas que verifiquen o refuten la hipótesis.

Para iniciar las observaciones cualitativas, se llevó a cabo una estancia de investigación en el Instituto de Ciências Sociais de la Universidade de Lisboa con el fin de poder realizar un primer trabajo de campo prospectivo. Durante esta primera estancia, se comenzaron a realizar las primeras exploraciones del contexto de la ciudad de Lisboa mediante el empleo de una serie de derivas urbanas, una herramienta utilizada desde los años 50 y 60 por el movimiento situacionista, la cual consistía en que

una o varias personas que se abandonan a la deriva renuncian durante un tiempo más o menos largo a los motivos para desplazarse o actuar normales en las relaciones, trabajos y entretenimientos que les son propios, para dejarse llevar por las solitaciones del terreno y los encuentros que a él corresponden. La parte aleatoria es menos determinante de lo que se cree: desde el punto de vista de la deriva, existe un relieve psicogeográfico de las ciudades, con corrientes constantes, puntos fijos y remolinos que hacen difícil el acceso o la salida a ciertas zonas (Debord, 1999).

En estas derivas sin un rumbo prefijado ni mapa turístico, podían contemplarse los diferentes ambientes “psicogeográficos” sobre los cuales se iban asentando los primeros compases en la observación participante de la investigación, mediante cuya técnica, “por medio de la inmersión directa en los ámbitos sociales y la interacción con los agentes objeto de la investigación, quien investiga no sólo recoge información de primera mano del fenómeno; va además posando su mirar en diferentes aspectos que matizan sus hipótesis y le permiten avanzar líneas de análisis” (García y Casado, 2008: 49).

La observación participante supone una de las técnicas destacadas en el trabajo de campo realizado en Lisboa ya que “la investigación social requiere un mínimo de participación” (Cubo *et al.*, 2011: 177). Desde sus inicios, la observación participante ha permitido afianzar la hipótesis de partida, puesto que las visitas a las distintas universidades del campus lisboeta en Campo Grande han confirmado, por un lado, la existencia de estudiantes africanos y africanas en las aulas universitarias, en especial, la Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT). Estas visitas eran, en principio, una toma de contacto con los ambientes universitarios, en los cuales se producía una observación recíproca entre el observador y los sujetos analizados. Como expone Beatriz Martín, “el observador forma parte de lo observado, participa e interacciona en las actividades y acontecimientos de las personas que se estén

observando, mientras aprende los significados esenciales y aspectos tácitos y explícitos de ese grupo o comunidad” (Martín, 2011: 178).

La observación participante ha sido, de esta forma, la primera técnica utilizada, cuyas reflexiones, pensamientos y primeros encuentros con la sociedad analizada han sido anotadas en el diario de campo. Esta técnica ha permitido, por otro lado, ponerse en contacto con personal docente y administrativo que han sido también informantes sobre la realidad universitaria lisboeta y han servido de conectores con el alumnado africano para realizar una serie de entrevistas prospectivas, con el fin de iniciar la comprensión del objeto de estudio.

Las entrevistas han constituido, por lo tanto, la segunda técnica de obtención de información sobre la existencia de estudiantes africanos y africanas en el microespacio universitario de Lisboa. Las entrevistas fueron realizadas en varios centros universitarios lisboetas, entre ellos, destacan el Instituto de Ciências Sociais (ICS) de la Universidade de Lisboa, la Universidade Lusófona y el Centro de Estudos Africanos del ISCTE-IUL. El código ético planteado en la investigación ha procurado que la imagen y la información personal de los y las informantes sean anónimas. No obstante, se realizaron grabaciones de las conversaciones con permiso de los informantes siguiendo los criterios de Martín (2011): “debemos conseguir que el informante consienta ser entrevistado y grabar la entrevista, no perjudicarlo o dañarlo, respetar sus valores y decisiones y garantizar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de la sesión” (Martín, 2011: 223).

La búsqueda de informantes fue realizada por el método de “bola de nieve”, donde los mismos informantes eran las personas que se ofrecían a buscar a otros y otras informantes de origen africano para realizar las entrevistas con el investigador, en un efecto llamado acumulativo que iba difundiéndose a otros contactos. No obstante, la temporalidad discontinua de las estancias de investigación produjo que las entrevistas fueran utilizadas con un fin informativo y orientativo para el desarrollo de la investigación.

Para ello, se llevaron a cabo 16 entrevistas semiestructuradas, con 8 alumnas y 4 alumnos de edades comprendidas entre 24 y 55 años, que se encontraban realizando estudios de grado, máster y doctorado en los diferentes centros. Para la realización de las entrevistas, se preparó una serie de preguntas abiertas enfocadas a conocer sobre su cultura y la educación que recibieron en su país de origen. Las informantes provenían de diferentes países del ámbito lusófono africano: Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau y Mozambique, y las preguntas abiertas daban opción a que cada una de esas personas pudiera dirigir la entrevista hacia las temáticas que más le interesara, como “una descripción narrativa autobiográfica” (Martín, 2011: 224) que transmitiera los sentimientos, pensamientos y recuerdos sobre la situación de su país después de la descolonización. También se hacían preguntas referentes a la relación que tenían con alumnos y alumnas de otros países de los PALOP, tanto en su país de origen como en Lisboa, además de los motivos de la elección de

Lisboa y Portugal como destino para realizar los estudios universitarios. Las entrevistas iban enfocadas hacia el conocimiento de las representaciones y los sentimientos positivos o negativos que aportaban estas estudiantes ante su situación actual en la universidad de la antigua metrópoli. Así mismo, estas entrevistas sirvieron para comenzar a recopilar los referentes intelectuales que tenían las propias informantes dentro de sus propios entornos africanos de producción académica.

Esta información primaria cualitativa recogida en las entrevistas y la observación participante orientó la tesis hacia postulados más problematizadores. La evidencia de la causa cultural y lingüística era utilizada por las propias producciones académicas e intelectuales portuguesas, pero la impresión de las entrevistas era que las movilidades estudiantiles africanas también estaban condicionadas por un sentimiento de emancipación y de necesidad de aplicar esos conocimientos adquiridos en Lisboa para el “desarrollo” de los países africanos. Las técnicas de investigación de la observación participante y las entrevistas no eran suficientes para aportar un análisis completo del fenómeno de la movilidad. A las variables históricas, culturales y lingüísticas se añadió la variable política como sustentadora de unas relaciones de dominación no sólo en la lógica colonial, sino también en las relaciones internacionales actuales de la movilidad en la educación superior. Las teorías postcoloniales y la ecología de saberes dieron con la clave para orientar la investigación hacia una explicación más crítica de la presencia de estos estudiantes africanos y africanas, tal y como lo expresaron en las entrevistas.

En una posterior estancia de investigación en el Centro de Estudios Africanos del Instituto Universitario de Lisboa (ISCTE-IUL) durante el segundo semestre del 2013, se produjo un aumento de la recopilación de material bibliográfico y documental que supuso la mayor parte de la actividad, encaminada a la construcción de una teoría que permitiera exponer los conceptos y las problemáticas planteadas en las entrevistas. Para este cometido, se realizaron rutinarias visitas a las bibliotecas y archivos de las diferentes universidades, al igual que a la Biblioteca Nacional, con el objetivo de recoger la información secundaria aportada por las publicaciones en portugués que no pueden encontrarse mediante la búsqueda informática en la plataforma de google académico o scholar. Así mismo, esta búsqueda de recopilación de información, sobre todo de tipo histórico, se desarrolló en diferentes librerías especializadas, denominadas “alfarravistas”, de Lisboa y Oporto, adquiriendo algunos ejemplares de libros especialmente importantes por su interés en el ámbito de la política y de la educación de autores lusófonos como Amílcar Cabral o Paulo Freire, además de documentación sobre las políticas coloniales del imperio portugués durante el periodo colonial del siglo XX. Algunos ejemplares de documentos históricos han sido recogidos también en expurgos realizados por las propias bibliotecas lisboetas que, aparentemente, demostraban poco interés en ellos (quizá por encontrarse en malas condiciones de conservación), pero que han aportado algo de información sobre el periodo colonial.

La recopilación de información bibliográfica fue conjuntamente efectuada con la adquisición de datos cuantitativos secundarios. La búsqueda llevada a cabo estaba basada en el empleo de unos datos sobre los que pudiera efectuar una medición de la movilidad internacional que provinieran de unas fuentes fiables y con datos que estuvieran segregados por países de origen y destino. Las fuentes oficiales portuguesas del Ministério da Educação e Ciência no aportaban (o no se ha sabido encontrar) unos datos segregados que ofrecieran información completa para el análisis explicativo de estos movimientos. A su vez, los datos ofrecidos por las universidades son parciales, ya que no establecen una cuantificación general, sino que cada universidad produce sus propias bases de datos y, en ocasiones, no se publican o no aportan la información necesaria sobre la procedencia de los y las estudiantes internacionales o, en su defecto, las series secuenciales de datos son cortas, abarcando sólo desde la segunda década del siglo XX. Era necesario, por tanto, acudir a unas bases de datos fiables y generales que ofreciera una información segregada por país de origen y de destino, las cuales fueron encontradas en el servicio estadístico del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Estas bases de datos presentan una información sobre todos los países del mundo referente a la movilidad internacional, aunque, en pocas ocasiones, también tiene ciertas ausencias de datos que han debido de corregirse con el cálculo estimativo del valor omitido. Sin embargo, ofrece unas tablas de datos que pueden exportarse, lo que permite manejar los datos y calcular las operaciones necesarias, con el fin de disponer de una información gráfica y cuantitativa de la movilidad internacional desde los países africanos de los PALOP a Portugal. Quizá el mayor inconveniente, en cuanto a la referenciación geográfica de los datos, sea esta generalización de la información a todo el ámbito de Portugal y no exclusivamente a Lisboa, que es el lugar donde se analiza el ecosistema de saberes. No obstante, teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudiantes africanos y africanas (así como de la mayoría de los inmigrantes africanos) se localizan en Lisboa por concentrar el número más elevado de universidades del país, se puede mostrar como una referencia para el análisis del objeto de estudio. Así mismo, también han sido utilizadas otras fuentes para obtener otro tipo de información que no fuera referente a la movilidad internacional, exclusivamente, como son el Banco Mundial, la Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) y la Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), dependiente del Ministério da Educação e Ciência.

Los datos para el análisis de la movilidad fueron adquiridos en la página www.uis.unesco.org dentro del centro de datos (Data centre), haciendo una búsqueda por tema “educación”, donde se encuentran diferentes bases de datos relacionadas con la “movilidad internacional de estudiantes en la educación terciaria” o universitaria (International student mobility in tertiary education). Dentro del apartado de Estudiantes entrantes (Inbound students), se exportaron las tablas de “Estudiantes entrantes de movilidad internacional por país de origen” (Inbound internationally mobile students by country of origin) seleccionando la tabla en función de cada uno de los 8 países de la CPLP, así como los datos por regiones mundiales. El acceso a los datos ha supuesto un

proceso lento y la exportación ha debido hacerse país por país, puesto que las tablas indican el número de movilidad internacional de estudiantes universitarios que existe por cada país del mundo, es decir, el número total de estudiantes que sale sólo de cada país con destino a todos los países, en el periodo comprendido entre el año 1999 hasta el 2013. Las tablas seleccionadas de los países correspondientes a la CPLP han sido depuradas, eliminando la información que no correspondía con la movilidad a Portugal, obteniendo una tabla resultante con la movilidad internacional de todos los países de la CPLP que estudian en Portugal. Posteriormente, para completar el análisis, se elaboraron otras tablas con las movilidades a otros países.

El procesamiento de estas bases de datos sobre la movilidad internacional de los estudiantes africanos y africanas y del resto de la CPLP se ha realizado a través de la herramienta Microsoft Office Excel, ya que, aunque la plataforma virtual del UIS ofrece unas herramientas para el tratamiento de la información y su presentación en diferentes formatos de gráficos y mapas, éstas son demasiado simples. La herramienta Excel ha posibilitado que estos datos secundarios obtenidos sean analizados de manera eficaz, primordialmente para la elaboración de los gráficos que se han elaborado mediante tres tipos diferentes: lineal, circular y de dispersión. Los gráficos lineales se han utilizado para la comprensión de los procesos de movilidad internacional; los circulares, para la visualización de las proporciones; y los de dispersión, para la representación de la cantidad de estudiantes de movilidad internacional que se encuentran en el ecosistema de saberes en Portugal. El análisis de las bases de datos ha derivado en una serie de datos estadísticos que han ayudado a la comprensión de la información cuantitativa.

Por otra parte y para concluir con el relato metodológico, durante la elaboración de la tesis y, especialmente, en su fase final de redacción, se han divulgado las primeras aportaciones de la investigación en algunos congresos de nivel internacional. Esta labor divulgativa ha servido para debatir públicamente algunos de los resultados cualitativos de la investigación y comprobar su aceptación e interés en el mundo académico de diferentes disciplinas y foros. Cabe destacar las comunicaciones presentadas en:

- *XVIth Forum for Iberian Studies: Cultural and linguistic diversity in the Iberian Peninsula*. Título: "Postcolonization of cultures in the global city: the case of Lisbon", University of Oxford, Marzo, 2014.
- *Third Multidisciplinary International Congress of Educational Research*. Título: "África en Lisboa: Ecología de Saberes para una Educación Multicultural". AMIE– Universidad de Valladolid, Segovia, Julio, 2014.
- *International Colloquium Epistemologies of the South: South-South, South-North and North-South Global Learnings*. Título: "África en Lisboa: análisis cualitativo de un ecosistema de saberes en una universidad inclusiva y descolonizada". Universidade de Coimbra, Coimbra, Julio, 2014.

- *XIII Congreso de Antropología de la FAAEE. Periferias, Fronteras y Diálogos*:
Título: “Epistemologías africanas en la Lisboa del siglo XXI: el eterno retorno de la colonización”. Universitat Rovira i Virgili., Tarragona, Septiembre, 2014.

Capítulo II. El proceso colonial/ descolonial en el sistema educativo lusoaficano

1. La colonización de África por el imperio portugués

La historia del sistema-mundo moderno ha sido en gran medida una historia de la expansión de los estados y los pueblos europeos hacia el resto del mundo, y ésta es una parte esencial de la construcción de una economía-mundo capitalista. En la mayoría de las regiones del mundo esta expansión ha conllevado conquistas militares, explotación económica e injusticias en masa. Quienes han conducido y sacado el mayor provecho de esta expansión la han presentado, a sus propios ojos y los ojos del mundo, como justificable en virtud del bien mayor que ha representado para la población mundial. El argumento suele ser que la expansión ha difundido algo a lo que se da diversos nombres: civilización, crecimiento económico y desarrollo, y progreso. Y todos estos términos han sido interpretados como expresiones de valores universales, incrustados en un supuesto derecho natural. En consecuencia, ha llegado a afirmarse que dicha expansión no es meramente benéfica para la humanidad sino también históricamente inevitable. El lenguaje que se utiliza para describir esta actividad a veces ha sido teológico y otras derivado de una visión filosófica y secular del mundo (Wallerstein, 2007: 15).

Como Alicia ante el espejo, la sociedad portuguesa se ve reflejada en un pensamiento mítico de hondo calado histórico y metafórico. Una interpretación explicada por Santos como una “reproducción” prolongada en el tiempo y restringida a minoritarias élites culturales y de raíz literaria, las cuales han estado alejadas de los órganos de decisión de cualquier política educativa o cultural (Santos, 2006: 58). Un pensamiento mítico, relacionado con la psicología social portuguesa, que confiere a Portugal “un destino, una razón teleológica que todavía no ha cumplido y que solamente cumplió en el periodo dorado de los descubrimientos y que el déficit de cumplimiento sólo puede ser superado por un reencuentro del país consigo mismo, sólo, en el contexto de la España de las Españas, en el contexto de Europa o, incluso, en el contexto del Atlántico” (Santos, 2006: 80). En este contexto Atlántico, aparece la importancia de África, así como de Brasil, indudablemente, para idear y geopolitizar con la noción del control de un Atlántico Sur lusófono que domine un hemisferio sur cognoscitivo, siempre con el permiso de la cada vez más desarrollada y emergente potencia de Sudáfrica.

Según Santos, el colonialismo se define por “la concepción del otro como objeto y, consecuentemente, el no reconocimiento del otro como sujeto” (Santos, 2003c: 31):

En el caso de Portugal, la función de intermediación se basó, durante cinco siglos, en el imperio colonial. Portugal era el centro en relación con sus colonias y la periferia en relación con Inglaterra. En un sentido menos técnico, se puede decir que durante mucho tiempo fue un país simultáneamente colonizador y colonizado. El 25 de abril de 1974, Portugal era el país menos desarrollado de Europa y al mismo tiempo el único detentador del mayor y más duradero imperio colonial europeo (Santos, 2006: 70).

El hecho de que Portugal haya sido durante muchos siglos y simultáneamente el centro de un gran imperio colonial y la periferia de Europa es un elemento estructurante básico de nuestra existencia colectiva. Portugal fue el único país colonizador que fue considerado por los otros países colonizadores como un país nativo o salvaje. Al mismo tiempo que nuestros viajeros diplomáticos y militares describían los curiosos hábitos y modos de vida de los pueblos salvajes con que hacían contacto en el proceso de construcción del imperio, viajeros, diplomáticos y militares de Inglaterra o de Francia, describían, ya con curiosidad, ya con desdén, los hábitos y modos de vida de los portugueses, tan extraños para ellos, hasta el punto de parecerles poco menos que salvajes (Santos, 2006: 73).

Portugal estaba calificada como “una sociedad de desarrollo intermedio”, donde algunas “características sociales (tasa de crecimiento poblacional, leyes e instituciones, algunas prácticas de consumo, etc.)” se aproximaban a las de sociedades más “desarrolladas”, mientras que “otras (infraestructuras colectivas, políticas culturales, tipo de desarrollo industrial, etc.)” se ajustaban a las de sociedades menos “desarrolladas”. Para Santos, “si tenemos en cuenta los indicadores sociales normalmente utilizados para contrastar el primero y el tercer mundo (clases sociales y estratificación social, relaciones capital/trabajo, relaciones Estado/sociedad civil, estadísticas sociales, modelos de consumo o de reproducción social, etc.) fácilmente se concluye que Portugal no pertenece a ninguno de esos mundos” (Santos, 2006: 63).

El colonialismo portugués se caracterizó por una “especificidad” (Anderson, 1962; Santos, 2003a), la cual está relacionada con la diferencia del colonialismo hegemónico que se realizó en el Imperio británico. Esta diferencia le supuso colocarse en una posición subalterna o subordinada en la carrera por la dominación y explotación de África. Esta situación de subalternidad en la jerarquía colonial se manifiesta tanto en la práctica como en los discursos coloniales. En el aspecto de la posición estratégica, Portugal estaba considerado como un país semiperiférico, colonialmente informal y dependiente

de Inglaterra tanto económica como políticamente a nivel internacional, sin margen de maniobra. Así mismo, en cuanto al discurso colonial, la historia del colonialismo fue escrita ampliamente en inglés desde el siglo XVII y eso significa que, según Santos, el “colonizador português tem um problema de auto-representação algo semelhante ao do colonizado pelo colonialismo británico” (Santos, 2003a: 24). El colonialismo portugués tenía la dificultad y la necesidad de autodefinir su propio discurso-acción colonizador fuera de la órbita hegemónica del Imperio británico, de una proclamación de su estilo lusófono validado por la historia colonial de la era de los grandes descubrimientos transoceánicos, con el objetivo de salir de esa subalternidad. En palabras de Santos:

A especificidade do colonialismo português assenta basicamente em razões de economia política — a sua condição semiperiférica —, o que não significa que esta tenha se manifestado apenas no plano econômico. Ao contrário, manifestou-se igualmente nos planos social, político, jurídico, cultural, no plano das práticas cotidianas de convivência e sobrevivência, de opressão e resistência, de proximidade e distância, no plano dos discursos e narrativas, do senso comum e dos outros saberes, das emoções e afetos, dos sentimentos e ideologias (Santos, 2003a: 25).

Para Santos, existía una gran asimetría entre el colonialismo inglés y portugués. El colonialismo inglés fue la figura del colonialismo-norma, ya que tenía intrínsecamente un protagonismo crucial en el sistema mundial y servía como un modelo al resto de imperios coloniales. El colonialismo portugués, en cambio, respondía a su condición de ser un colonialismo periférico y “subdesarrollado” (Cabral, 1976; Santos, 2003a), en el que “o subdesenvolvimento do colonizador produziu o subdesenvolvimento do colonizado, uma dupla condição que só poderia ser superada por uma política colonialista desenvolvida” (Santos, 2003a: 26).

Santos realiza una metáfora shakesperiana sobre la situación colonial que distinguió Portugal. En la obra “La Tempestad”, Shakespeare expone la relación de dominio entre Próspero, el amo, y Calibán, el esclavo. El colonizador portugués es un Próspero “incompetente, relutante, originariamente híbrido” que produjo una colonización incapaz y subcolonial. El “déficit” de colonialismo explica la especificidad portuguesa y su “indecidibilidad” (Santos, 2003a: 29)

Y si en dos ex-colonias inglesas en tierras americanas floreció, siguiendo la estela de su «madre patria», un capitalismo vigoroso, no es extraño que en Iberoamérica, siguiendo las estelas patituertas de España y Portugal, no se desarrollara capitalismo vigoroso alguno, sino un capitalismo de segunda, raquítico, periférico, que, como el de gran parte de Asia y África, ha provisto y provee a las naciones hegemónicas de «proletariados externos», para usar la expresión que consagró Toynbee, y hace de la casi totalidad de nuestros

países, si no colonias abiertas o encubiertas, neocolonias de diverso pelaje (Fernández, 2005: 122).

Paradójicamente, la imagen de los pueblos nativos construida por los portugueses son muy parecidas a la que sobre Portugal describen los viajeros europeos desde el siglo XV, en el sentido de la precariedad de las condiciones de vida que presentaba el país y, también la metrópoli de Lisboa. Las descripciones iban encaminadas hacia calificativos endémicos sobre la pereza, el carácter violento, la falta de higiene y la ignorancia e irracionalidad:

o contraste entre Europa do Norte e Portugal está bem patente no relato do frade Claude de Bronseval, secretário do abade de Clairvaux, sobre a viagem que fizeram a Portugal e Espanha entre 1531 e 1533. Queixam-se recorrentemente das péssimas estradas, do caráter rústico das pessoas, do alojamento e tratamento paupérrimos, bem "à maneira do país", do hábito dos nobres ou homens honrados de reservarem para albergar os estrangeiros as casas mais miseráveis a fim de não serem vistos como estalajadeiros. Quanto à educação dos frades, dizem, "são poucos os que nestes reinos hispânicos gostam de latim. Eles não gostam senão da sua língua vulgar (Santos: 2003a: 31).

La sociedad portuguesa se encontraba en una periferia, no sólo colonial, sino también moral, fuera de la órbita de los países dominantes y del sistema capitalista, en una posición periférica del sistema-mundo, controlado por la centralidad de una Europa a la cual pertenecía desde la subalternidad, desde los márgenes externos de la modernidad, ese "pegote de costumbres, normas y prácticas que florecieron en la economía-mundo capitalista" y de sus valores universales (Wallerstein, 2009: 49).

La historia de las colonizaciones es una tragedia para los pueblos que las soportaban como para los propios pueblos que las ejercían [...]. La colonización portuguesa fue tan mala como las otras [...] no tuvimos la versatilidad de alcanzar un proceso ejemplar de descolonización [...] el diálogo entre Portugal y las antiguas colonias fue una cacofonía completa (Guerra, 2009: 15).

Aunque todos los proyectos coloniales tuviesen un mismo objetivo, las historias de esas colonizaciones revelan que cada una de ellas tenía alguna especificidad, de esta manera, Santos opina que esas especificidad origina una categorización y una jerarquía entre los diferentes colonialismo europeos, en la cual, el colonialismo portugués se encontraba en una situación secundaria y subalterna, tanto en la práctica como en la teoría (Santos, 2006: 230). Así se presentan tres peculiaridades inherentes a la estructura colonial portuguesa, las cuales se presentan como un problema de la propia identidad en las colonias.

La primera está relacionada con la larga experiencia de “hibridismo” y de “ambivalencia” entre colonizador y colonizado, donde “a identidade do colonizador português constitui-se da união entre opostos: ora se situa no polo de Próspero, ora no de Caliban”, con una extrema polarización entre colonizador y colonizado (Martini, 2011: 156).

El segundo aspecto es la cuestión racial. El desprecio hacia el colonizado negro era la norma más extendida, y se le consideraba un salvaje animalizado, utilizando un “lenguaje zoológico” (Fanon, 1999: 33). Un desprestigio que fue calando en la propia identidad del colonizado. Mia Couto lo expresa de la siguiente manera:

O racismo colonial era contra os mulatos, e os pretos. [...] Era um sistema que discriminava mais os pretos. Mas criou-se uma porta que determinou a diferença na comparação com a colonização inglesa. Aqui tu podias, sendo preto, ser branco. Podias ser assimilado. E passar a ter privilégios que tua raça não tinha. Se abdicasses daquilo que seria tua cultura, tua religião, o teu nome, porque tinhas que mudar de nome. O fator raça era um fator, mas não era o fator. Era um fator pelo qual se podia transitar. Essa é a diferença do racismo inglês, que tu sendo preto não tens saída, és preto sempre (Martini, 2011: 157).

En 1943, un ministro de Salazar, Vieira Machado, exponía los siguientes principios: si queremos civilizar a los indígenas, debemos inculcarles, como precepto moral elemental, la idea de que no tienen derecho a la vida si no trabajan. Una sociedad productiva está fundada sobre el duro trabajo, que es obligatorio incluso para los vagabundos, y no podemos hacer excepciones en este principio por razones de raza (Ki-Zerbo, 2011: 676).

En 1949, en pleno desarrollo de la política colonial portuguesa en África, el Doctor Orlando Mendes analizaba el estudio de las condiciones de vida del indígena, evaluándose, en base a los derechos morales, cívicos y sociales, las verdaderas necesidades del negro.

Según Mendes, era indispensable evaluar con seriedad y dedicación la situación de primitivismo en la que consentían la existencia del indígena para intentar concederle, por iniciativa de los europeos y del intermedio de los nativos más evolucionados, un mínimo de personalidad que le permita guiarse socialmente. Mendes opinaba que debían renovar las coordenadas de la política indígena, entendida como un nivel de concienciación al que, como portugués, el negro de las colonias poseía derecho legal. La política de integración del indígena situada en un medio social en el que se sintiese un ciudadano responsable y consciente interesaba a toda la población europea y a todos aquellos que contactasen con el negro (Mendes, 1949: 182). A este respecto, Aimé Césaire escribía en 1950, “la prueba es que hoy los nativos de Africa o de Asia reclaman escuelas y la Europa colonizadora se las niega; es el hombre africano quien solicita puertos y carreteras, y la Europa colonizadora se

las escatima; es el colonizado quien quiere ir hacia delante, es el colonizador el que lo mantiene atrasado” (Césaire, 2006: 13).

Martini (2011) sugiere una tercera peculiaridad basada en Santos (2003a) relacionada con la paradoja de un “Próspero calibanizado” (Martini, 2011: 157-158), sin una clara distinción entre colonizador y colonizado donde el colonizador portugués tiene la duplicidad de sentirse al mismo tiempo un colonizador que ha sido colonizado por el “supercolonialismo” europeo:

O Próspero português não é apenas um Próspero calibanizado: é um Caliban quando visto da perspectiva dos Super-Prósperos europeus. A identidade do colonizador português é, assim, duplamente dupla, constituída pela conjunção de dois outros: o outro que é o colonizado e o outro que é o próprio colonizador enquanto colonizado. Foi essa aguda duplicidade que permitiu ao português ser emigrante, mais do que colono, nas "suas" próprias colônias (Santos, 2003a: 27).

En el proceso de ocupación colonial en los territorios africanos entre el final del siglo XIX y principios del XX, se produjo también un proceso de burocratización y de creación de nuevas identidades. La lógica colonial ya no era el comercio de esclavos ni debía reflejar las diferencias entre esclavo y hombre libre. Comenzó a elaborarse una imagen de inferiorizados a partir de la “cuestión racial” que expone Santos (2003a), según la cual el mundo de “o mundo dos brancos representasse a *civilização* e o mundo dos negros a *selvageria*, com ênfase na ideia de que seres humanos *primitivos* eram incapazes de se organizar, política e socialmente, sozinhos”, estableciendo una dicotomía entre salvaje africano/civilizado europeo que suponía más fácil justificar la exploración y el dominio colonial como “ações humanitarias”, con un discurso basado en que las sociedades “evolucionadas” llevaban la razón y la ciencia a los pueblos “incivilizados” (Thomaz, 2012: 314).

La matriz colonial puede apreciarse crudamente en el etnocentrismo de consagrados pensadores, artistas, médicos, antropólogos, sacerdotes, viajeros, cronistas y colonizadores modernos. Filósofos burgueses e ilustrados [...] contribuyeron a la naturalización de diversos prejuicios sexuales y raciales y albergaron las más crudas convicciones eurocéntricas, algunas cuya influencia todavía pervive en determinadas áreas y métodos de las ciencias sociales que emergieron en la modernidad [...]. La matriz colonial se sostiene sobre una concepción para la cual la comprensión del mundo es básicamente la comprensión occidental del mundo, visto desde la centralidad occidental y las percepciones del ser humano blanco, varón, burgués, cristiano y heterosexual (Bonet, 2010: 8).

Esta matriz colonial está basada en la modernidad occidental y en la mistificación de la misma, la cual se puede describir, según Dussel, como: “a)

la civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior [...]. b) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. c) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa [...]. d) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia [...]. e) Esta dominación produce víctimas [...]. f) Para el moderno, el bárbaro tiene una 'culpa' [...]. g) [...] se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios" (Bonet, 2010: 7).

Según Castro-Gómez, "el colonialismo no es algo que afecta únicamente a ciertos países, grupos sociales o individuos del «Tercer Mundo», sino una experiencia global compartida, que concierne tanto a los antiguos colonizadores como a los antiguos (o nuevos) colonizados" (Castro-Gómez, 1998: 155).

La experiencia colonial portuguesa se debe entender como un fenómeno de dominación (Abrantes, 2012), en el cual la sociedad colonial se constituía por relaciones entre grupos diversos marcados por relaciones de dominación y fronteras establecidas entre "dominantes" y "dominados". Los grupos dominantes minoritarios elaboraban una serie de construcciones intelectuales, desde el marco académico de la metrópoli, marcadas por aspectos raciales e imperiales. Para Abrantes el colonialismo es "um fenômeno histórico e datado a partir do qual imagens sobre a sociedade colonial foram produzidas e inscritas em documentos e instituições; essas imagens resultaram na manutenção de relações de desigualdade que podem estar enraizadas nas formas políticas que concebem o Estado-nação" (Abrantes, 2012: 41). Esta situación es también analizada por investigadores externos al régimen salazarista iniciado en 1926. Perry Anderson escribe sobre la situación colonial portuguesa y el fin del denominado "ultra-colonialism" (Anderson, 1962 y 1962; Minter, 1972):

Portugal, formally the third largest imperial power in the world today, is itself an underdeveloped country. A largely pre-industrial infrastructure, feudal ownership patterns, military paramountcy, a torpid fascism. This is the metropolitan complex which determines the specific system of Portuguese overseas domination: ultra-colonialism—that is, at once the most primitive and the most extreme modality of colonialism (Anderson, 1961: 90).

La dominación portuguesa sobre la población de las colonias africanas se ejercía en una situación semiesclavista de los colonizados, obligados a trabajar forzosamente, con una brutalidad y una intensidad que no tiene parangón en el resto del continente. Esta situación provocaba una huida de las colonias portuguesas.

The evidence is incontrovertible: more Africans emigrate, legally or illegally, from the Portuguese colonies of Angola and Mozambique than from any other areas in the whole of Africa. Official calculations (Marcelo Caetano) estimate 500,000 for each territory. The real total

is probably higher. There are Angolan emigrants in the ex- French Congo, the ex-Belgian Congo, in Northern Rhodesia, in South West Africa; there are Mozambique emigrants in Transvaal, Natal, Southern Rhodesia, Nyasaland and Tanganyika. There are emigrants from Portuguese Guinea in Guinea and Senegal (Anderson, 1962: 94).

Paulo Freire sitúa el proceso de dominación en unos parámetro de mistificación y la asocia con un desarrollo de la “irracionalidad” donde el elemento mítico “no prohíbe a la gente pensar, sino más bien dificulta su pensamiento crítico permitiéndoles albergar la ilusión de que piensan correctamente”, en este contexto la mistificación de la realidad consiste en “hacer que el mundo parezca distinto de lo que es, impartiendo, por necesidad, una conciencia artificial” y una anestesia de su capacidad de reflexión en el camino hacia la autoliberación de las personas mediante la educación (Freire, 1990: 124). Y en este sentido, la mistificación se erige como “un obstáculo para la capacidad crítica de las personas, favoreciendo de este modo la preservación del *statu quo*” (Freire, 1990: 128). Fanon expone la autoamputación cultural de un inmigrante de las colonias francesas a la metrópoli:

El negro que entra en Francia reaccionará contra el mito del martiniqués que-se-come-las-erres. La emprenderá con ellas, y en verdad que entrará en conflicto abierto con el mito. No solamente se aplicará a rular las erres, sino que las adornará ostentosamente. Espiando las menores reacciones de los demás, escuchándose a sí mismo, desconfiando de la lengua, órgano desgraciadamente perezoso, se encerrará en su cuarto y leerá durante horas enteras..., para conseguir una buena dicción (Fanon, 1973: 16).

La dominación colonial está caracterizada por la praxis de dominación expuesta por Enrique Dussel (1996), que se concreta en:

- “La praxis de dominación es la acción perversa. Es la afirmación práctica de la totalidad y su proyecto; es la realización óptica del ser. Su efectuación alienante. El señor ejerce su poder actual sobre el siervo por medio del obrar opresor. Es la mediación del sistema como formación social y por medio de la cual su estructura resiste y persiste.
- La dominación es el acto por el que se coacciona al otro a participar en el sistema que lo aliena. Se le obliga a cumplir actos contra su natura, contra su esencia histórica. Es un acto de presión, de fuerza. El siervo obedece por temor, por costumbre. El capital, invisiblemente, destruye todo lo que impide su reproducción, y sólo necesita de la fuerza policiaca en sus momentos de crisis. La praxis de dominación del capital, como Satán, es invisible.
- La dominación se transforma en represión cuando el oprimido tiende a liberarse de la presión que sufre. Ante el gesto o pretensión de huir de la

situación de dominado, el dominador redobla su presión dominadora: reprime. La represión puede ser individual y psicológica, pero siempre es presión social. Así las normas culturales son introyectadas por la educación y el castigo en la misma estructura psíquica del niño, del hombre. El hombre normal es hoy un reprimido. Pero al mismo tiempo, políticamente: el poder político o económico reprime policial o militarmente al pueblo que se levanta. La represión es la cara descubierta de la dominación.

- La represión de los medios de comunicación o psicológica se hace violenta cuando la presión de la revolución crece. Se viola la corporalidad del oprimido contra su voluntad. Claro es que esta violencia institucionalizada es justificada por la ontología y las ideologías del sistema. Queda aún consagrada por la virtud. El varón viola a la mujer, la encierra en su casa y la consagra "ama del hogar"; el padre violenta al hijo obligándolo a una obediencia ciega y total a su autoridad dominadora; el hermano violenta al hermano dominado exigiéndole bajo pena de muerte, "por su seguridad" y en vista del amor patrio (la patria antigua), que venere al estado.

- La guerra es la realización última de la praxis de dominación; es la dominación en estado puro. Ya que el dominado no acepta ser oprimido ni por la paz, ni por la represión, ni por la violencia táctica, se lanza el dominador a la guerra; "guerra total" como diría el geopolítico Spykman y su alumno en la periferia Golbery do Couto e Silva. La guerra es la ontología práctica; es el ser que prácticamente reduce al otro al no-ser. Parménides funda así la estrategia y la táctica de von Clausewitz y del Pentágono" (Dussel, 1996: 72-73).

Y también por el éthos del dominador (Dussel, 1996), caracterizado por:

- "El éthos es el carácter de un pueblo o de una persona; es el conjunto estructurado de actitudes que predeterminan la acción. El êthos del dominador, sea imperial o nacional dependiente (de este último caso tenemos demasiados ejemplos en América Latina, África y Asia neocoloniales actuales), gira en torno a la mistificación, como costumbres o virtudes imperantes, de lo que fueran vicios en el tiempo de su opresión. El oprimido, reprimido, autoproduce en sí un envenenamiento anímico como respuesta a la violencia que sufre. El querido acto de venganza del débil es imposible que lo cumpla ante el fuerte dominador. Nace así el resentimiento como introyección autorrepresiva de la potencia que, al no tornarse contra el dominador, intoxica al incubarse en el dominado. El resentimiento del dominado no puede vivirse ni como vicio, que es, ni como pura pasividad resignada. Se sublima como virtud de paciencia, obediencia, disciplina, fidelidad. De esta manera, cuando el oprimido resentido de ayer es el dominador de hoy, presenta como virtudes, êthos, sus antiguos vicios mistificados. La avaricia del pobre perseguido habitante del burgo (burgués) medieval es ahora la virtud del ahorro. La avaricia lo ha dominado todo y en nombre de los negocios (capital) se inmolan a los hombres, como en Centroamérica.

- En el corazón del êthos dominador anida el odio anterior a la envidia; ya que si se entristece por el bien, la felicidad o el éxito del otro, es porque no puede

soportar su presencia, su existencia, la realidad de su rostro exterior e interpelante. El odio es la perversión de las tendencias; es el autoerotismo de la totalidad y la exclusión de la exterioridad. Es el origen de la patología política e individual. La enfermedad política es el totalitarismo; la patología personal es la psicosis. Ambas son autocentradas y niegan la alteridad; son tautológicas, perversas, autodestructivas. El odio es el deseo perverso que mantiene unidas a las partes estructuradas del todo totalizado” (Dussel, 1996: 73-74).

Amílcar Cabral, bajo el seudónimo de Abel Djassi, escribe en 1960 sobre la dominación colonial portuguesa en un ambiente de pre-guerra colonial. Según Cabral, la población africana dominada por el imperio portugués fue reducida a la esclavitud por un pequeño país, el más atrasado de Europa. Las riquezas naturales existentes son explotadas por los colonizadores y la población se encontraba en una situación de extrema pobreza y de “servos no seu propio país” (Cabral, 1976: 57). Después del tráfico de esclavos y la conquista militar, se produjo una destrucción completa de las estructuras económicas y sociales de la sociedad africana, los portugueses impusieron la “taxa de soberanía”, también llamada “imposto indígena” que constituía la más importante fuente de ingresos para Portugal. Este impuesto consistía en que todos los africanos con más de quince años tenían que pagar impuestos que sobrepasaban muchas veces un cuarto de su ingreso anual. Otro aspecto fue la institución del trabajo forzado y la deportación de los trabajadores y trabajadoras africanas. Se producía un control total de la vida colectiva y privada del pueblo. Con el aumento de la población europea, se desarrolló el desprecio por los africanos y africanas, y son excluidos del mundo laboral en un clima de discriminación racial.

Los argumentos de la colonización portuguesa son considerados por Cabral como “miseráveis”, desprovistos de cualquier fundamento humano y científico, sólo dispuestos para justificar su existencia o encubrir sus crímenes. Estos argumentos están basados en:

- a) Derechos históricos: concepto que fue “enterrado” por las potencias colonizadoras en la Conferencia de Berlín (1885).
- b) La misión de civilizar: dirigida por un país “subdesenvolvido” y cuyos resultados finales son ocultados por Portugal.
- c) La teoría colonialista de la pretendida “assimilação”: basada en la idea racista de la incapacidad y el nulo valor que poseen las culturas y civilizaciones africanas.
- d) La idea de crear una sociedad multirracial en las colonias: con la intención de crear un “apartheid” a la portuguesa.
- e) La “Unidade nacional” con las colonias: un subterfugio vergonzoso que va en contra de todas las realidades geográficas, históricas, étnicas, sociales y culturales.

f) El “Estado de Paz” proclamado por Salazar: cuando en las colonias, los africanos y africanas no tienen derechos políticos ni pueden crear organizaciones sindicales, ni gozan de derechos humanos, con una administración colonial deshumanizada que esgrime una brutalidad de los soldados y de las milicias de los colonos (Cabral, 1976: 58-59).

Para Cabral, estos argumentos no estaban ajustados a la situación real, la cual estaba contemplada por una “influencia civilizadora” milagrosa y muy poco acorde con la situación de subdesarrollo de la “potencia colonial” cuya economía, cultura y civilización eran “atrasadas”. Esto provocó así mismo una miseria económica y una pésima situación social. Basándose en Harris (1958) y Duffy (1959), Cabral expone que, en esa década de los 50, el 99,7% de la población de Angola, Guinea-Bissau y Mozambique era considerada “não civilizada”, pero, contradictoriamente, para pasar de esta categoría a considerarle bajo el estatuto de “asimilado”, debería de gozar de una estabilidad económica y un nivel de vida más elevado que la mayor parte de la población en Portugal. Debería de vivir a la “europea”, pagar impuestos, cumplir el servicio militar y saber leer y escribir correctamente. Según Cabral, con estas condiciones que se exigía a la población colonizada para pasar de un estado no civilizado a otro civilizado, más de la mitad de la población de Portugal no tendría derecho al estatuto de “civilizado” o de “asimilado”. Aún así, el “não civilizado” es tratado como un objeto y dejado a merced de los caprichos de la administración colonial y de los colonos. Esta categorización es lo que justifica la dominación portuguesa en África (Cabral, 1976: 61).

Anderson (1962) corrobora cuantitativamente lo expuesto por Cabral:

Higher education is more or less entirely inaccessible; virtually the only Africans from the Portuguese colonies who have had higher education have acquired it in extra- Portuguese universities. The outcome is that 99% of the African population is officially reckoned to be illiterate (1950 census). Unsurprisingly, then, the number of the assimilated is negligible (Figura 1):

Figura 1: Categorización de la población lusoaficana como “civilizado”- “no civilizado”.

African Population	Angola	Mozambique	Guinea
“Uncivilised”	4,000,598	5,646,957	502,457
“Civilised”	30,089	25,149	1,498
Percentage	0.74%	0.44%	0.29%

Fuente: Anderson, 1962: 109

El argumento de la comunidad multirracial de la colonización portuguesa era un mito. Cabral expone que la realidad encubría una total “segregação racial, excepção feita para as relações de trabalho, onde serve os desígnios do colonialismo”. Los únicos contactos directos que existían eran en las escuelas, entre los niños y niñas europeas y las pocas alumnas y alumnos asimilados donde “as crianças misturam-se inocentemente, mas estas relações já estão imbuídas de preconceitos e complexos” (Cabral, 1976: 62). Este “apartheid” portugués era mucho más acusado en las zonas rurales y en los barrios periféricos de las ciudades, con viviendas construidas en condiciones higiénicas deficitarias y en “zonas reservadas”, al estilo de África del Sur. En esta situación, algunos “asimilados” llegaban a conseguir un alojamiento “aceitável” y, de estos, una pequeña parte conseguía acceder a la universidad. El contexto era tal, que un “assimilado” prevenido llevaba siempre consigo “o bilhete de identidade”, ya que ésta era la única prueba válida de demostrar que se trataba de “um ser humano” (Cabral, 1976: 62). Esta deshumanización la describe Albert Memmi en el *Retrato del colonizado* en 1957:

Al colonizador le importa muy poco lo que sea realmente el colonizado. Lejos de buscar la realidad del colonizado, lo que le interesa es someterle a esa indispensable transformación. El mecanismo de remodelación del colonizado es muy ilustrativo (Memmi, 1974:142).

En este aspecto, Anderson nos amplía información sobre esta situación mítica multirracial con la estadística de los matrimonios en Angola en 1958:

Figura 2: Relación de matrimonios según la diferenciación racial de los cónyuges.

Angola 1958 (civilised persons)		
Men	Women	Number of Marriages
White	White	154
White	Mulatto	20
Mulatto	White	4
Mulatto	Mulatto	23
Mulatto	Negro	3
Negro	Mulatto	1
Negro	Negro	20
Negro	White	1
		Total 226

Fuente: Anderson, 1962: 111.

Con estos datos, se puede afirmar que, en esta sociedad angoleña de 1958, existía un 89% de matrimonios racialmente similares y el 11% restante estaba compuesto por matrimonios interraciales. Estos datos contradicen las manifestaciones de la propaganda salazarista sobre la miscelánea de los pueblos colonizados (Duffy, 1959; Minter, 1972). La ideología colonial portuguesa, basada en el eslogan “One State, One Race, One Faith and One Civilization”, es una falsificación sistemática de la realidad (Anderson, 1962: 111)

Portuguese colonial ideology, then, reflects real differences in colonial history, but distorts them out of recognition. The materials for the distortion are secondary and transitory aspects of the national imperialism. But the most revealing feature of the ideology lies in the unique way it assembles these materials to create its own image of Portuguese colonialism. As is evident, the whole style of Lisbon apologetics is quite unlike anything that any other colonial power has produced. It is uniquely ineffable and gratuitous (Anderson: 1962: 115).

Finalmente, recogemos la idea de Albert Memmi sobre la idea de “mistificación”, según la cual, “la ideología de una clase dirigente acaba por ser admitida en una gran medida por las clases dirigidas” y conlleva a que el propio colonizado admita el “delirio de aniquilación” del colonizado, “nacido de las exigencias del colonizador”. La imagen del colonizado sobre sí mismo estará “propuesta e impuesta” tanto por las instituciones como por el “contacto humano”. La reacción a esta imagen será anulada por la imposición de la misma sobre el colonizado, el cual se preguntará “¿No tienen un poco de razón?, musita. ¿No somos todos un poco culpables? ¿No somos perezosos, teniendo tantos desocupados? ¿No somos miedosos, puesto que nos dejamos oprimir? Este retrato mítico y degradante, forjado y difundido por el colonizador, acaba en cierta medida por ser aceptado y vivido por el colonizado. Alcanza así una cierta realidad y contribuye al retrato real del colonizado” (Memmi, 1974: 148). Esta mistificación sometedora explica la tolerancia de la dominación por los propios oprimidos donde “la caracterización y la función del colonizado ocupa un lugar privilegiado en la ideología colonizadora. Una caracterización infiel a la realidad, incoherente en sí misma, pero necesaria y coherente en el interior de esa ideología. Ya la que el colonizado da su asentimiento, incierto, parcial, pero innegable”.

Para que el colonizador sea el señor totalmente no basta con que lo sea objetivamente, sino que tiene que creer en su legitimidad. Y para que esta legitimidad sea completa no basta con que el colonizado sea objetivamente esclavo, sino que es necesario que se acepte como tal. En suma, el colonizador tiene que conseguir el reconocimiento del colonizado. El lazo entre colonizador y colonizado es así destructor y creador. Destruye y recrea a las dos partes de la colonización como colonizador y colonizado: el primero

queda desfigurado como opresor, ser parcial, asocial, únicamente preocupado por sus privilegios y su defensa a cualquier precio; el otro lo es como oprimido, coartado en su desarrollo, pactando con aquello que le aplasta (Memmi, 1974: 149).

2. El imaginario colonial y su discurso.

El discurso colonial es “un conjunto heterogéneo de actitudes, intereses y prácticas que tienen por objeto la instauración de un sistema de dominio y perpetuación” (Carbonell, 1997: 19), el cual está acompañado por todo un “constructo ideológico” que se trata de justificar su dominio.

En el retrato mítico que dibuja Memmi sobre el colonizado, expone cómo se produce el nacimiento de ese mito de la siguiente manera:

Así como la burguesía propone una imagen del proletario, la existencia del colonizador exige e impone una imagen del colonizado. Son coartadas sin las que la conducta del colonizador y del burgués, y aun su existencia misma, parecerían escandalosas. Aireamos esta mistificación precisamente porque es sumamente eficaz. Así, por ejemplo, el rasgo de la pereza en este retrato-acusación. Todos los colonizadores, de Liberia a Laos, pasando por el Magreb, parecen estar de acuerdo. No es muy difícil darse cuenta de hasta qué punto es cómoda esa caracterización. Ocupa un lugar prominente en la dialéctica ennoblecimiento del colonizador-degradación del colonizado. Además, resulta económicamente rentable. Nada podría legitimar tanto el privilegio del colonizador como su trabajo; nada podría legitimar mejor el desvalimiento del colonizado que su ociosidad. El retrato mítico del colonizado incluirá, pues, una increíble pereza. El del colonizador, el gusto meritorio de la acción. Al mismo tiempo, el colonizador insinúa que emplear al colonizado es poco rentable, lo que le autoriza a pagar salarios inverosímiles (Memmi, 1974: 139).

Para Memmi, la cuestión de la construcción del imaginario sobre las cualidades sociológicas e históricas de un pueblo sobre otro está mal planteada, ya que no hay forma de fijar una norma de referencia que permita comparar si un pueblo es más “perezoso” que otro, basado en unos indicativos objetivos. Porque se “puede aludir a individuos, incluso numerosos dentro de un grupo” (Memmi, 1974: 140), pero lo que para Memmi resulta sospechoso es que “la acusación no solo señala al obrero agrícola o al poblador de la ciudad-miseria, sino también al profesor, al ingeniero, al médico, que rinde las mismas horas de trabajo que sus colegas colonizadores” y a todos los miembros del grupo colonial:

No se trata de una nota objetiva, diferenciada y sometida a posibles transformaciones, sino de una institución: con su acusación, el colonizador instituye al colonizado como un ser perezoso. Decide que la pereza es constitutiva en la esencia del colonizado. Planteado así, es evidente que el colonizado, asuma la función que asuma o

despliegue no importa qué celo profesional, no dejará nunca de ser un perezoso. Volvemos siempre al racismo, que es la sustantivación de un rasgo, real o imaginario, del acusado en provecho del acusador (Memmi, 1974: 141).

La maliense Aminata Traoré analiza la imagen que “los negros tenemos de nosotros mismos. El africano interioriza esa mirada y, progresivamente, aspira a ser y a vivir como los blancos: nuestras ciudades, nuestras casas, nuestros decorados, nuestras vidas son con frecuencia pálidas copias de modelos occidentales” (Martín, 2007).

Walter Mignolo, basándose en Quijano y Wallerstein (1992), propone que “la emergencia de la idea de “hemisferio occidental” dio lugar a un cambio radical en el imaginario y en las estructuras de poder del mundo moderno/colonial. Este cambio no sólo produjo un enorme impacto en su re-estructuración sino que tuvo y tiene importantes repercusiones para las relaciones sur-norte”. Un concepto de “imaginario” que lo entronca con la idea del martiniqués Guissant, para el cual el imaginario es “la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma” (Mignolo, 2000: 55). Mignolo le confiere un sentido geo-político y lo emplea en la fundación y formación del imaginario del sistema-mundo moderno/colonial, en el cual

la imagen que tenemos hoy de la civilización occidental es, por un lado, un largo proceso de construcción del “interior” de ese imaginario, desde la transición del Mediterráneo, como centro, a la formación del circuito comercial del Atlántico, como así también de su “exterioridad”. Esto es, en Occidente la imagen “interior” construida por letrados y letradas, viajeros y viajeras, estadistas de todo tipo, funcionarios eclesiásticos y pensadores cristianos, estuvo siempre acompañada de un “exterior interno”, es decir, de una “exterioridad” pero no de un “afuera” (Mignolo, 2000: 56).

y en donde

el imaginario del mundo moderno/colonial no es el mismo cuando se lo mira desde la historia de las ideas en Europa que cuando se lo mira desde la diferencia colonial: las historias forjadas por la colonialidad del poder en las Américas, Asia o África (Mignolo, 2000: 61).

Para Mignolo, este imaginario del sistema mundo moderno/colonial se basaba principalmente en la “colonialidad del poder”, lo cual produce una relación directa entre la modernidad y la colonialidad, la cual es el factor constitutivo de la propia modernidad. La colonialidad del poder construye el mundo moderno.

La imagen, lo imaginado, lo imaginario —todos estos son términos que nos conducen hacia algo crítico y nuevo en los procesos culturales globales: la imaginación como práctica social. Ya no una mera fantasía (el opio de las masas cuyo trabajo real se encuentra en otro lugar), ya no una simple huida (de un mundo definido principalmente por objetivos y estructuras más concretas), ya no un pasatiempo de la élite (y, de este modo, poco relevante para las vidas de la gente común), y ya no una mera contemplación (irrelevante para las nuevas formas de deseo y subjetividad), la imaginación se ha vuelto un campo organizado de prácticas sociales, una forma de trabajo (en el sentido de trabajo y práctica organizada culturalmente), y una forma de negociación entre campos de agencia (los individuos) y campos de posibilidad definidos globalmente [...] La imaginación se ha vuelto central para todas las formas de agencia, constituye en sí misma un hecho social y es el componente clave del nuevo orden global (Appadurai, 1996, citado por Soja, 2008: 302).

El proceso colonizador produjo la construcción de una serie de mitos sobre África en la sociedad portuguesa contemporánea (Alexandre, 1995). Uno de ellos es el mito de “El Dorado”, basado en la impresión de que las colonias africanas poseían unas riquezas inacabables que se podían explotar sin ningún tipo de miramientos y total sostenibilidad. Por otro lado, se encuentra el mito de la “herencia sagrada”, que entronca con la visión histórica de la posesión y el dominio de las colonias de ultramar durante siglos, cuya soberanía portuguesa no debe perderse bajo ningún concepto, aún en momentos de máximo riesgo de conflicto. Este mito tiene un carácter estructural y permanente en las mentes de la elite política portuguesa, relacionado con la idea de que la propia supervivencia de la nación dependía de la existencia del imperio colonial, la cual estaba ligada a una imagen del país y a un proyecto colonial que implica “uma certa visão dos povos a ele submetidos (no nosso caso, sobretudo da África e dos Africanos), visão de sujeito a objecto, marcada do mesmo modo pelo nacionalismo, que toma modalidades e aspectos diversos consoante as conjunturas, flutuando entre o etnocentrismo e formas mais o menos explícitas de racismo” (Alexandre, 1995: 41). Una imagen de las sociedades africanas que, según Alexandre, ya estaba presente en la sociedad portuguesa del siglo XIX, influida por la mentalidad esclavista del Antiguo Régimen, que negaba cualquier signo de vida cultural en las sociedades africanas, las cuales existían en unas condiciones de barbarie y sin ser iluminadas por la religión y la civilización occidental.

Otro aspecto es conocer cómo se han proyectado las imágenes de los pueblos colonizados sobre el sistema cognitivo y representativo de las metrópolis colonizadoras. En Portugal, concretamente, ese imaginario colonial provenía de una tradición narrativa desde la época de los primeros colonizadores. Una narrativa que, durante los años 50 y 60 del siglo XX, parte de la Política Indígena del Estado Novo portugués en plena dictadura salazarista. Para ello

se servía de las estructuras educativas propulsadas por la metrópoli que trataban a las poblaciones indígenas como “objetos de intervención de Estado”:

Estas representações permitem considerar uma diversidade de modos de nomear populações a partir da área temática Política Indígena; permitem também perceber que a ruptura proposta nos anos 1950 não pode ser considerada simplesmente com os modos de representar os “colonizados” – como se supõe freqüentemente. Mas antes, que as populações indígenas passaram a ser vistas como populações rurais e urbanas principalmente à medida que se pensaram também novos modos de intervenção do Estado (Abrantes, 2013: 52).

Según Abrantes (2013), la Escuela Colonial produjo una serie de imágenes conectadas a la Política Indígena, relacionadas con la prominencia del saber colonial sobre los subalternos. Esas representaciones coloniales creaban unas lógicas en los grupos sociales dominados (Castelo, 2006), que originaban unos estereotipos coloniales (Gonçalves, 2001) que se iban interiorizando en la mentalidad de los colonizados desde los primeros años de vida:

Learning, for a colonial child, became a cerebral activity and not an emotionally felt experience. But since the new, imposed languages could never completely break the native languages as spoken, their most effective area of domination was the third aspect of language as communication, the written. The language of an African child's formal education was foreign. The language of his conceptualization was foreign. [...] There was often not the slightest relationship between the child's written world, which was also the language of his schooling, and the world of his immediate environment in the family and the community. [...] The location of this great mirror of imagination was necessarily Europe and its history and culture and the rest of the universe was seen from that centre. But obviously it was worse when the colonial child was exposed to images of his world as mirrored in the written languages of his colonizer. Where his own native languages were associated in his impressionable mind and ability or downright stupidity, non-intelligibility and barbarism... (Ngũgĩ, 1986: 17-18).

Para Meneses (2010), el espacio colonial se transformó en una “metonímica de un espacio a domesticar” mediante la acción de la educación proveniente de la metrópoli, la cual representaba la modernidad, el progreso, y el indígena, el colonizado que habitaba ese lugar, simbolizaba la “tradición, un espacio pretérito a la civilización”. Meneses, siguiendo las teorías de Santos, problematiza las consecuencias de esa “memoria sobre la colonización” y los impactos que haya podido afectar sobre el campo académico y político contemporáneo

especialmente o debate sobre discriminações e o racismo latente na sociedade portuguesa, já que muitas das formas actuais de que se reveste a questão social estão profundamente racializadas, provenientes de práticas e esquemas ideológicos gerados pelo encontro colonial. A responsabilidade desta latência colonial – o racismo – no antigo espaço metropolitano deriva, muitas vezes, da permanência de representações do uso de categorias coloniais que não foram descolonizadas. A reprodução persiste, no Norte Global, através do uso de critérios físicos como critérios de diferença, assim como de práticas discriminatórias que contradizem os princípios republicanos da igualdade e da liberdade para viver em conjunto (Meneses, 2010: 70).

Esta espacialización colonial creaba un “mapa cognitivo que continuamente se alimenta de referências cognitivas coloniais”, las cuales eran producidas por los “inúmeros políticos e académicos” que difundían la ideología colonial portuguesa, creando, a su vez, una serie de estereotipos en la representación de los colonizados en categorías homogeneizantes y estigmatizantes (Meneses, 2010: 71). En el plano ideológico, según Dussel,

La ideología (sea política, erótica-machista, o pedagógica) es un discurso concreto que justifica la acción dominadora, ocultándola. El signo (puede ser idea, palabra, forma, imagen, sonido, perfume...) tiene como horizonte de significado sólo a la cultura imperial, neocolonial ilustrada. La cultura popular está en silencio; su expresión es reprimida; su exposición violada. La publicidad y el adoctrinamiento de la ideología del imperio de turno y de las oligarquías nacionales, por todos los medios de comunicación colectivos, condicionan a las masas como mercado, deseos condicionados, del sistema económico capitalista del centro (Dussel, 1996: 148).

Por otro lado, la ideología colonial crea ese mapa cognitivo del indígena basada en las referencias del colonizador, por lo que pierde las suyas propias. En este sentido,

A criação da alteridade africana, os indígenas, enquanto um espaço vazio, desprovido de conhecimentos e pronto a ser preenchido pelo saber e cultura do Ocidente, foi o contraponto da exigência colonial de transportar a civilização e a sabedoria para povos vivendo supostamente nas trevas da ignorância. A segmentação básica da sociedade colonial entre ‘civilizados’ e ‘selvagens/indígenas’, conferiu consistência a todo o sistema colonial, transformando os autóctones em objectos naturais, sobre quem urgia agir, para os ‘introduzir’ na história (Meneses, 2010: 71).

Desde el comienzo de la humanidad, se desplegaron los mitos (Morín, 1999) y actualmente “vivimos en medio de una selva de mitos que enriquecen las culturas”. Los mitos han tomado “forma, consistencia, realidad a partir de fantasmas formados por nuestros sueños y nuestras imaginaciones. Las ideas han tomado forma, consistencia, realidad a partir de los símbolos y de los pensamientos de nuestras inteligencias”. Para Morín, “las sociedades domestican a los individuos por los mitos y las ideas, las cuales a su vez domestican las sociedades y los individuos, pero los individuos podrían reciprocamente domesticar sus ideas al mismo tiempo que podrían controlar la sociedad que los controla” en un juego complejo (Morín, 1999: 11), en el que

A dialética da representação do colonizado faz deste, um ser simultaneamente atrativo e repulsivo, dócil e ameaçador, leal e traiçoeiro, utópico e diabólico. Daí que os estereótipos não sejam unívocos nem consistentes: consoante as necessidades de representação do colonizador, predominam estereótipos ora negativos, ora positivos, ainda que uns e outros se pertençam mutuamente. Essa dialética tem igualmente paralelo nas representações dos estrangeiros a respeito dos portugueses: ao lado das representações "negativas", que ilustrei acima, há igualmente as "positivas" (Santos, 2003a: 33).

En palabras de Castro-Gómez:

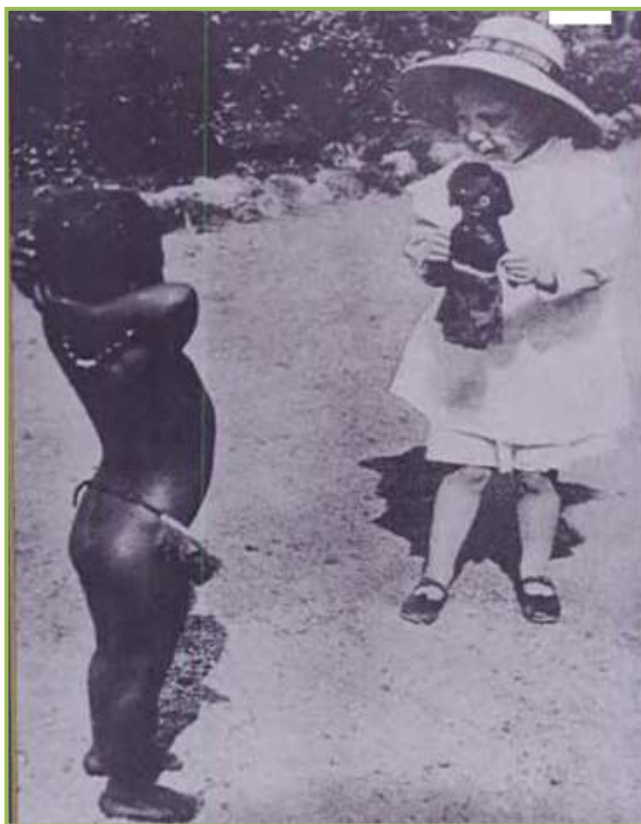
las humanidades y las ciencias sociales modernas crearon un imaginario sobre el mundo social del «subalterno» (el oriental, el negro, el indio, el campesino) que no solo sirvió para legitimar el poder imperial en un nivel económico y político sino que también contribuyó a crear los paradigmas epistemológicos de estas ciencias y a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados (Castro-Gómez, 2005: 20).

Según Castro-Gómez, Said exponía como una de las características del poder imperial en la modernidad era que “el dominio (Herrschaft) no se consigue tan solo matando y sometiendo al otro por la fuerza sino que requiere de un elemento ideológico o «representacional»; es decir, sin la construcción de un discurso sobre el «otro» y sin la incorporación de ese discurso en el *habitus* de dominadores y dominados el poder económico y político de Europa sobre sus colonias hubiera resultado imposible” (Castro-Gómez, 2005: 21). En la portada del libro “Images & Empires: visibility in Colonial and Postcolonial África” aparece una fotografía que ejemplifica la representación del africano. En ella, una niña blanca europea muestra sonriente un muñeco a un niño negro africano. La niña europea ha categorizado al niño africano, le tiene en sus manos y podrá hacer con él lo que quiera porque es inferior, pero piensa “seamos amables con los negros...” (Fanon: 1973:181). El niño africano, mientras la niña sonríe, recuerda que, a la manera de Hegel, “el hombre sólo

es humano en la medida en que quiere imponerse a otro hombre, a fin de hacerse reconocer por él” (Fanon, 1973: 179) y piensa:

De la entraña más negra de mi alma, a través de una zona de sombras, me sube el deseo de ser ahora mismo *blanco*. No quiero que me reconozca *negro*, quiero que se me reconozca *blanco*. Ahora bien –he aquí un hecho que Hegel no ha descrito-, ¿quién puede hacerlo sino la blanca? Al amarme, me prueba que soy digno de un amor blanco. Se me ama como a un blanco. Soy un blanco. Su amor me abre el ilustre corredor que lleva a la plenitud total (Fanon, 1973: 52)

Figura 3: Portada del libro *Images & Empires: visibility in Colonial and Postcolonial África* (2002).



Fuente: Landau y Kaspin, 2002.

2.1. El *Boletim Geral das Colónias*: un *think tank* de la política colonial portuguesa.

Durante el periodo del Tercer Imperio Colonial, denominado así al periodo colonial desde 1825 hasta 1975, el discurso ideológico colonial de los gobiernos portugueses estaba basado, en gran parte, sobre las ediciones del *Boletim Geral das Colónias* (BGC). La publicación de este Boletín se llevó a cabo ininterrumpidamente durante 44 años del periodo dictatorial de Salazar, desde 1925 hasta 1969, con 530 volúmenes publicados. Uno de esos volúmenes formaba parte de un expurgo realizado en la Biblioteca de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa, junto con otras publicaciones relacionadas con las antiguas colonias, y fue adquirido como parte del material recopilado en el trabajo de campo.

Tal documentación histórica y narrativa nos ofrece una valiosa información de cómo se difundían todos los textos sobre un discurso colonial al servicio del imperio. Esta literatura ha venido a denominarse *literatura ultramarina* o *literatura do além-mar* (Vega, 2003: 20) y conforma una relación de artículos, noticias, discursos políticos, viajes diplomáticos, informes, etc. que relatan los últimos años del régimen colonial en África. Se trata de un verdadero *think tank* al servicio de la propaganda colonial que se debe analizar de una manera contextualizada. A su vez, esta documentación nos servirá para reconstruir, a la manera de Memmi (1966), el retrato del “colonizador” portugués sobre sí mismo y también sobre el “colonizado”. Albert Memmi pinta el retrato del colonizador lejos de la imagen ideal, inocente y bucólica de la bonhomía, de un noble aventurero o pionero, como si fuera “un hombre alto, tostado por el sol, con botas de media caña, apoyado en una pala –porque no tiene reparos en echar una mano en el trabajo-, abarcando con su mirada el horizonte de sus tierras” o cuidando a las personas enfermas y difundiendo la cultura en la colonia (Memmi, 1966: 55).

El Boletim da Agência Geral das Colónias fue el órgano oficial de la acción colonial portuguesa con el fin de “fazer a propaganda do nosso património colonial, contribuindo por todos os meios para o seu engrandecimento, defesa, estudo das suas riquezas e demonstração das aptidões e capacidade colonizadora dos portugueses” (BGG, 1925, Vol. I, nº 2: 230).

Cortesao (BGC, 1925, nº1: 5) afirmaba que no se podía comprender que un país que disfruta del tercer lugar entre las grandes naciones coloniales del mundo, no tenga una única publicación oficial que produzca la propaganda de “nuestras colonias” y la acción colonizadora, que muestre al mundo lo que habían hecho y estaban haciendo, en la que se traten los principales problemas de la administración colonial, y que sea la que recoja el mayor número de trabajos técnicos y de todos los elementos de información para los que las colonias trabajan o por ellas se interesan.

Para este cometido, el Boletim Geral das Colonias se distribuía gratuitamente por todo el imperio portugués de la época salazarista, contribuyendo a la ideologización colonizadora de la población portuguesa, así como a la asimilación de las poblaciones africanas.

Figura 4. Tabla de la distribución gratuita del primer número del BGC en Portugal, las Colonias y el extranjero durante el mes de Julio de 1925.

Distribuição gratuita do Boletim da A.G.C. (em Julho)				
	Continente e Ilhas	Colónias	Estrangeiro	TOTAL
Altos Comissariados e Governos do Ultramar		800		800
Estabelecimentos de ensino superior e secundário.....	150			150
Jornais e Revistas Portugueses.....	81	82		63
Jornais e Revistas Estrangeiros.....			76	76
Legações e Consulados Portugueses..			186	186
Legações e Consulados Estrangeiros..	69			69
Outros Estabelecimentos e entidades..	102		84	186
Soma	352	882	296	980

Fuente: Boletim Geral das Colonias, 1925, nº2, pag. 166.

Varios son los autores que han ido trazando esa imagen del colonizador, de su discurso narrativo y su experiencia vital en torno a toda una estructura de divulgación que ha trascendido las fronteras de la edición en papel. Santos afirma que el colonialismo es “una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades” (Santos, 2011: 24). Sobre estos testigos impresos, se aprecia el adoctrinamiento ideológico que se llevó a cabo durante los últimos años del imperio postcolonial portugués. Estas doctrinas no son exclusivas de Portugal y su colonialismo, sino que pueden ser extrapolables a otros imperios coloniales europeos (Vega, 2003). De hecho, muchas de las imágenes que aparecen en el BGC guardan mucha similitud con los escenarios hitlerianos de la Alemania coetánea del régimen nazi.

Na verdade, os europeus tanto eram vistos como deuses ou criaturas com poderes sobrenaturais, como eram objecto de repulsa porque a sua pele branca levava os negros a identificá-los como leprosos. [...] Aliás, no caso da colonização portuguesa, segundo o relatório de Pinto de Magalhães de 1842, os portugueses que iam para África eram assassinos, ladrões e vadios, razão pela qual as colónias de África eram vistas como colónias de escravos e penais

ou de degredo. Dito de outra forma, as colónias estavam longe de constituir zonas atractivas para o povoamento branco, atendendo a que, até meados do século XIX, os brancos que viviam em África tinham, em média, uma esperança de vida dez anos mais baixa do que na Europa. Se a este elemento acrescentarmos que, nessa época, nenhuma criança branca nascida em África conseguiu sobreviver, fácil se torna concluir que a África a Sul do Sahara era uma zona repulsiva para a colonização branca (Pinto, 2009: 40).

La política ultramarina portuguesa, desde el punto de vista humano y social, había estado siempre en “concordancia con el principio de las democracias racial y social”, sin invocar cualquier superioridad para poder estar en las tierras descubiertas y convivir con los autóctonos. De este modo, “jamás los criterios de raza u otros se revelarán factores discriminatorios y el ordenamiento conseguido tuvo por base una justa jerarquía de las capacidades y de las aptitudes, dentro de los cánones invariables de igualdad ante la Ley” (García, 1965: 78). García afirma que,

El poder de adaptación a los medios tropicales, la creación y el mantenimiento de un diálogo humano –así llamado a una moral de relación y normas de conducta- del portugués con los pueblos tropicales resulta ser el luso, por razones climáticas y étnicas, el europeo mejor preparado para física, moral y psíquicamente vivir en las llamadas zonas cálidas o regiones tropicales. Resistiendo mejor que otros pueblos europeos a la influencia desmoralizadora del medio tropical, el portugués no degenera, no sufre, por eso, las funestas consecuencias de aquello a lo que podemos llamar el “instinto de mando”, instinto proveniente de los poderes quasi ilimitados que el europeo, en su gran mayoría, disfruta en los medios tropicales. Soportando a diario, las morriñas del hogar y la familia distante, el tedio y la soledad, sujetándose a la falta de confort y de los cariños de su mujer de su color, el portugués, por regla general, no pierde su equilibrio mental, no se transforma en un psicópata (García, 1965: 79).

Pinheiro escribió que el portugués llegó hace cinco siglos a África y nunca más salió de allí. Llegó para quedarse, crecer y multiplicarse. África es su sangre, su alma, su vida perpetuada en tantas generaciones. La versión histórica de este autor es que en 1492, justo cuando Colón “descubrió” América para la corona española, Diogo Cáo llegó a la desembocadura del Zaire, “plantó una cruz, mandó celebrar una misa, varios negros fueron bautizados y allí desembarcaron cuarenta hombres, entre comerciantes, operarios, misioneros y convictos” (Pinheiro, 1962). Dos décadas más tarde, Antunes afirma que Portugal entró en África como un león y salió como un cordero. Fue el primero en llegar y, sólo obligado, el último en salir. De ser un pequeño reino de fronteras ganadas en el siglo XIII, se transformó, en nombre de la cruz y a punta de espada, en el dueño de los mares cinquecentistas, pero, esfumada la

gloria imperial de un siglo, permaneció para siempre pobre y sumisa a su rincón peninsular. El declive portugués es un fantástico enigma que resuena voraz en el tiempo, trauma colectivo realizado, barro modelador de estadistas y pensadores, y que alto arde hoy en día como un antiguo letargo nacional (Antunes, 1980: 13).

En el Centro de Estudos de Formação Imperial del Centro Universitário da Mocidade Portuguesa en Oporto, la lección magistral sobre las formas y modelos de colonización era impartida por el Excelentísimo Ministro do Ultramar en 1951. Conocedor de las dificultades y las consecuencias de otros modelos de colonización anteriores basados en la aspecto penal y militar, examina el modelo portugués de colonización dirigida, deliberada, procurando “llenar de gente blanca el África Negra” (BGC, 313, 1951: 4). Además, reconoce que lo hicieron con estudios y una preparación previas, aunque, en otras ocasiones, también sin esta previsión y orden colonizador, achacado a la precaria situación de pobreza que sufría el imperio portugués.

El modelo de colonización portuguesa estaba basado en la asimilación de los colonizados. Según el Ministro de Ultramar, desde los primeros días no se repelió a los indígenas, tratándoles con humanidad y, en algunas ocasiones, incluso ingresaban en las propias familias colonizadoras. Fue en esa situación de “generosidad natural” e igualitaria, cuando se les comenzó a civilizar a la manera portuguesa, formándoles en sus costumbres y bajo sus leyes (BGC, 313, 1951: 6). Desde aquellos primeros momentos, se fue formando el caldo primigenio para fomentar el carácter portugués entre sus pueblos colonizados de África hasta llegar a la época en que se impartió la clase magistral del Ministro de Ultramar, antes Ministro de las Colonias (nombre que adquiere también el Boletim Geral das Colonias para evitar las críticas internacionales a las políticas coloniales desde agosto de 1951, y pasa a denominarse Boletim Geral do Ultramar), cuando “sólo existían dos clases de individuos portugueses: los civilizados y los indígenas”. Estos últimos se encontraban en una situación de protección por sus costumbres primitivas y, entre los civilizados, no existían diferencias entre negros, blancos o mestizos porque todos eran considerados iguales, todos eran civilizados. Según el Ministro, nada era más cristiano, humano y generoso. Para Freire Antunes, en cambio, el colonialismo portugués fue el más “retrógrado, imbécil y desajustado de todos los colonialismos” (Antunes, 1980: 55).

Otro aspecto de esa asimilación la comprendía la aplicación de las leyes y costumbres de los portugueses en tierras africanas. El Ministro de Ultramar y su política colonial se debatían entre la imposición de una administración central que abarcase a todos los pueblos, desde el río Miño al lago Niassa o Malawi, aplicando las mismas leyes y costumbres portuguesas para la metrópoli y sus colonias de “Ultramar” en África, estableciendo una política colonial totalmente jacobina desde la centralidad de la metrópoli y la unidad del territorio, como otra forma de asimilación administrativa y jurídica; o una política menos centralista, permitiendo una cierta autonomía para cada uno de los territorios africanos que tendrían unos ministerios de Ultramar con unos

regímenes especiales con el fin de conseguir el “progreso” de esos territorios con condiciones económicas tan diferentes a las metropolitanas y poder civilizar más rápidamente al indígena, que tuvieran una gran libertad de acción, un mejor aprovechamiento de los recursos y cuyo fin sería conseguir una integración de todos los territorios africanos y la metrópoli. En último término, la homogeneidad de las costumbres, de las personas y de la lengua fomentaría, desde una ficticia autonomía inicial, el objetivo de la unidad territorial y la asimilación de estos pueblos africanos (BGC, 313, 1951: 8).

Según Cortesão (1925), en la evolución de la idea colonial, desde los comienzos hasta el primer cuarto del siglo XX, influyeron en las directrices y la orientación a seguir por los pueblos colonizadores y, sobre todo, en los procesos usados, los cuales eran más diversos en 1925 de lo que eran anteriormente.

La política colonial de los países que poseen las colonias tiene que orientarse hacia dos principios:

1. Los indígenas de las colonias deben ser considerados como seres humanos y no como simples animales, constituyendo su educación y bienestar como una misión sagrada que la Civilización delega a los pueblos colonizadores.
2. La humanidad carece de las riquezas inexploradas de las vastas regiones coloniales, exigiendo de los pueblos que las detentan una rápida utilización.

Cortesão afirma que todo colonialismo moderno giraba alrededor de estos dos principios que no se podían dejar de seguir y, según él, era lo que Portugal llevaba haciendo desde hacía mucho tiempo en sus colonias.

Cotta (1966) nos relata perfectamente cómo permanecía aquel imaginario del mundo africano durante el periodo de la dictadura salazarista en el año 1929:

En aquel tiempo, África se nos presentaba todavía rodeada de misterio y leyenda. Al desembarcar, inmediatamente se tenía la noción de una grandeza territorial que, orgullosos, nos agitaba el pecho y nos hacía pensar que, desde hacía siglos, por aquí habían pasado, vivido y muerto legiones de portugueses, muchos héroes, mártires y santos, de la mejor estirpe que existe en el Mundo. Cuando se entraba por la foresta del interior, la lujuria y el exotismo del paisaje nos aturdí o nos deprimía. La selva densa, insondable, “infierno verde”, ondulando la brisa matutina, llena de vagos murmullos, por nuestra imaginación febril poblada de animales de la selva, que podrían surgir o saltar repentinamente [...] Pero el paisaje humano, ¡que extraño y conmovedor espectáculo! Estatuas negras de azabache y de bronce, envueltas en paños de los más variados colores o apenas mal cubiertas hasta la cintura, bustos erectos o curvados por la edad o el peso de los hijos que transportan en la

espalda, deambulan sobre la tierra al sol, conversan en la puerta de las cabañas en una charla que nunca acaba o, sobre todo cuando son jóvenes, desaparecen entre el arbolado y la hierba como gacelas desconfiadas.

Soromenho cuenta que era de vieja usanza, entre “gente negra”, reunirse en una pequeña choza con forma de sombrilla llamada “chota”, alrededor del fuego, para escuchar y contar sus antiguos viajes y sus viejas leyendas impregnadas por la tradición. Soromenho se sentaba en una de esas chotas para escuchar las historias de los indígenas porque “ouvir lendas de um povo é escutar muito de sua alma”, y de esa manera vivía un poco el alma de la gente negra “gente mística, sonhante, dolente...”, pero siendo partícipe del sentimiento de justicia que alimenta a esta “raça descuidosa” (Soromenho, 1939: 3).

Figura 5. Castro Soromenho, oyendo las curiosas leyendas de la gente en Lunda.



Fuente: Cadernos coloniais, 1939: 34

3. La educación colonial.

É urgente descolonizar o discurso portugués e o seu imaginário. Todos os sectores da sociedade portuguesa, principalmente a nível institucional, deverão descolonizar o seu discurso, começando, por exemplo, pelos *mass media*, pela propia classe política, e pela Educação (Santos, H., 2005: 38).

Kwasi Wiredu analiza la producción intelectual de Anton Wilhelm Amo, un africano original de Ghana que, en el siglo XVIII, fue llevado, en el contexto colonial europeo y a la edad de tres años, desde su lugar de nacimiento hasta la metrópoli belga. Su afortunado destino fue el aristocrático hogar de un príncipe alemán, gracias a lo cual, logró estudiar diversas disciplinas a nivel universitario, por lo que consiguió ser profesor de filosofía y un intelectual en su campo (Wiredu, 2011: 9). Actualmente, un ejercicio de contextualización en la Europa del siglo XVIII supone imaginar la dificultad que podría tener una persona negra en relación a la convivencia con otros miembros de la sociedad jacobina belga que le llevó a la “búsqueda del conocimiento y la excelencia. Hay una anécdota que de niño escuchó a su patrón discutir con un visitante que puso en duda la capacidad mental del pueblo negro. Tal vez de forma consciente ofreció su propia vida y su trabajo como respuesta” (Wiredu, 2011: 10).

Producto de aquel comentario racista, Amo respondió escribiendo diversas obras, entre las que destaca *La Apatheia de la Mente Humana* (1734), donde realizó una revisión crítica de la obra de Descartes y propuso una explicación de la mente humana basada en la inexistencia de la facultad ni el fenómeno de la sensación en la mente humana, un discurso que contraponía las ideas dualistas propias de su contexto intelectual. Wiredu se pregunta si esta aportación crítica al pensamiento de la época era debida a su origen africano y el pensamiento inherente a su etnia y cultura akan:

“¿No será que algún rincón de la conciencia de Amo fue impregnado por el concepto de mente implícito en el lenguaje y el pensamiento de los akans, el grupo étnico entre los cuales nació e inicialmente creció, antes de ser llevado en la más tierna infancia? Como he argumentado en el artículo citado en el párrafo anterior, en el marco conceptual akan, en la medida en que esto puede determinarse a partir de la lengua akan y el corpus de creencias comunes, la sensación no está comprendida en el dominio de lo mental, si por “mental” queremos decir algo así como “que tenga que ver con la mente.” La mente es intelectual, no sensitiva. Esto es evidente incluso en el nivel pre-analítico del discurso akan. La palabra akan para mente es adwene, y me sorprendería mucho escuchar a un

akan que piensa que uno siente - un dolor, por ejemplo -con su adwene.” (Wiredu, 2011:15)

No obstante, habría que aclarar si la producción de conocimiento de Amo forma parte de los comienzos de una epistemología africana de índole intelectual y escrita que confiriera una forma de conocimiento diferente al occidental.

Esta movilidad obligada que sufrió Amo y le apartó de su entorno epistemológico, de su raíz cultural, puede ser considerada como una de las primeras manifestaciones de la aculturación y la colonialidad del saber (Lander, 2003) que ha sufrido África con el proceso colonial.

En el Museu da Cidade de Lisboa, se exhibe un cuadro del pintor Dirk Stoop, del siglo XVII, donde aparece una secuencia en la Plaza de Comércio, titulada como se conoce también a la misma plaza *O terreiro do Paço no séc. XVII*, en él aparece la vida cotidiana de una de las plazas con más simbología imperial de la ciudad (Figura 6). Pero entre los diversos personajes cortesanos del lienzo, en primera línea surge un personaje de piel negra, vestido con ropas de la época, sombrero, capa y espada. A su lado, camina a pie otro hombre de piel blanca y ambos miran al espectador. ¿Acaso sea un “Amo” de origen lusófono? Y si fuera así, ¿desde cuándo se dan estos procesos de “movilidad académica”?

La escena del cuadro pasaría desapercibida actualmente, pero llama profundamente la atención la fecha de su creación. Según Malet, la presencia africana en Lisboa formó parte de “muchas de las escenas de la vida cotidiana de la ciudad legadas por los pintores desde el siglo XVI” (Malet, 2007: 362).

Figura 6. Extracto del óleo *O terreiro do Paço no séc. XVII*, Dirk Stoop (1610-1686).



Fuente: Museu da Cidade de Lisboa

3.1. La lectura educativa del colonizador.

En 1931, en el Instituto Colonial Internacional, se reunieron una serie de “especialistas” de diferentes países coloniales para debatir sobre la enseñanza indígena (BGC, 1931, VII, 74-75: 237). Durante esas sesiones los diferentes analistas iban exponiendo sus experiencias educativas en diferentes realidades coloniales.

El señor Lawers (Bélgica) resume su presentación sobre la cuestión de la enseñanza indígena. Consta que en todas las colonias el problema de la educación ha sido considerada de primera importancia, pero que las potencias coloniales no lo tienen resuelto uniformemente: sea por el estatismo y por iniciativas subvencionadas, sea por la libertad subvencionada (fórmulas belga y británica). Los gobiernos se encuentran en presencia de las mismas cuestiones: lenguas, enseñanza moral, métodos, material escolar, dirección de la enseñanza, instrucción técnica, etc. Pero diversas consideraciones políticas tienen determinadas diferentes soluciones para cada uno de estos problemas. En todos los casos, todavía, los resultados han sido notables: en todas las partes la enseñanza suministrada a los indígenas se han realizado de una manera sorprendente, a juzgar por el número de escuelas, maestros y discípulos. Sorprende, sin embargo, que se haya dudado en hablar sobre los resultados morales y no se ha dicho si las fórmulas adoptadas corresponden a todas las necesidades. En la mayor parte de las colonias la enseñanza indígena no ha ido más allá de la enseñanza primaria, no estando en general muy desarrollada la instrucción secundaria y superior. ¿Será oportuno constituir tanto una como otra y darles un carácter específicamente indígena y colonial? Tal organización determinará problemas más difíciles y delicados que los de la enseñanza primaria, debiendo pues adoptar precauciones, viendo que se está en presencia de espíritus insuficientemente preparados y será necesario no crear entre los indígenas un proletariado intelectual.

La enseñanza secundaria en el África negra fue constituida principalmente para la juventud europea. Así todo en Senegal, donde el elemento indígena se haya emancipado, los hijos de indígenas se han aprovechado de esta situación. Sería injusto atribuir a la instrucción de los indígenas la responsabilidad de las perturbaciones que puedan producirse en las colonias. Los indígenas se hayan sometidos a la influencia de grandes corrientes de ideas que traspasan la escuela.

La experiencia colonial británica presenta unos métodos de enseñanza del indígena basado en: dirigir la educación del africano para que tenga el lugar que le compete en la comunidad indígena y, por otro lado, la instrucción rural tradicional basada siempre en la religión y fundada en la mentalidad africana. Debe añadirse que el sistema de administración indirecto en el uso de las posesiones británicas necesita de indígenas instruidos, capaces de ocupar puestos administrativos (BGC, 1931, VII, 74-75: 240).

El señor Vischer expone que las lenguas indígenas son incapaces de expresar todo lo que se refiere a una moral un poco elevada, así y todo, considera que es preferible utilizar una lengua indígena en la enseñanza primaria, siendo mejor que la educación del niño o la niña se mantenga en su medio ancestral y que no sea forzada a expresarse en una lengua extraña.

El señor Gourdon (Francia) expone el problema de la instrucción en Indochina. Ya que, siendo habitado por poblaciones más civilizadas y otras más primitivas, es necesario resolver el problema sobre planos diferentes. Para las poblaciones primitivas, se adopta su dialecto local como la lengua de enseñanza, para lo cual se inventó un sistema de escritura y de producción bibliográfica: así todas las razas inferiores podría recibir una instrucción básica. Entre las poblaciones civilizadas [...] tenían un sistema de enseñanza público (en la Conchinchina) fundamentada en el sistema de enseñanza chino, confucionista. Este modelo antiguo de enseñanza tradicional se mantuvo al principio para, después (con la colonización, se entiende), introducir en la educación la enseñanza de la lengua nacional, de la historia y la geografía del país, de las ciencias y de la lengua francesa. Poco a poco los indígenas fueron abandonando la enseñanza tradicional, creándose, finalmente, una educación normal superior, pero donde el griego y el latín son sustituidos por el chino y por el sánscrito, existiendo en Hanoi una universidad con dos escuelas superiores de Medicina y de Derecho para la formación de magistrados, administradores y profesores indígenas. Así se realiza una síntesis de la cultura tradicional y de los elementos asimilables del saber occidental. No se quiso arrancar a los indígenas su propia cultura y de su país, haciéndoles entrar en el cuadro de la evolución de la humanidad, colocándoles en unas relaciones con el espíritu de Occidente.

El sr Gourdon entiende que la educación debe adaptarse al grado de evolución intelectual de cada raza, y ser concebido sobre el interés de esa raza más que en el interés de la metrópoli. Pero (cuidado!) esa evolución no debe ser excesivamente rápida a fin de no abrir un foso entre la clase instruida y la masa ignorante, que sería explotada por la primera, lo que explica los resultados de la propaganda comunista.

El sr Conde de Penha Garcia (Portugal) muestra los principios que han presidido siempre en la educación del indígena de las colonias portuguesas – educación religiosa dada en lengua portuguesa- y afirma que el problema tiene, actualmente (año 1931), una solución de acuerdo a los medios. Hay una educación superior en la India, una eficiente educación secundaria en Cabo Verde; en las colonias africanas con poblaciones atrasadas se imparte una enseñanza elemental completada con nociones de carácter agrícola o profesional. Por otro lado, la educación se encuentra especialmente establecida hacia los intereses de los pueblos indígenas, procurando mantenerla dentro de su marco social, y civilizándola. Un lugar importante está reservado a la educación confesional administrada por las misiones y que se aproxima a lo mejor que se puede desear para las razas insuficientemente evolucionadas. En materia de lengua, han sido tenidas en cuenta ciertas

consideraciones respecto a la población indígena, dando un amplio espacio para la lengua portuguesa, a fin de facilitar la evolución de los indígenas y de sus relaciones con los elementos metropolitanos. Portugal sigue esforzándose por crear hombres útiles y no *deracinés* (desarraigados en francés), a quien se le torna imposible realizar cualquier actividad laboral (BGC, 1931, VII, 74-75: 243).

El señor Jonghe (Bélgica) mostró el lugar característico ocupado por la organización escolar en el Congo belga, cuyos principios son: adaptación de la escuela al medio indígena y preponderancia de la educación sobre la instrucción, debiendo instruirse los niños negros sobre asuntos que les puedan ser útiles en el medio acostumbrados a vivir; necesidad de una educación moral religiosa, que en el Congo belga, es la cristiana; estrecha colaboración del gobierno con las misiones religiosas; empleo de las lenguas indígenas como lenguas vehiculares de enseñanza. Concluye declarando que la organización escolar no es concebida desde el punto de vista de formación de auxiliares negros de las empresas europeas, sino que aquella tiene previsto elevar las poblaciones indígenas a un nivel superior de civilización.

El señor Georges Norés (Francia), constatando el peligro que constituyen ciertos elementos indígenas instruidos que no encuentran ninguna situación en la sociedad en la que empleen sus facultades reales o supuestas, expresa el deseo de que el número de los diplomados superiores sea limitado.

El reverendo Charles (Bélgica) afirma que la experiencia secular de otros pueblos está lejos de justificar los prejuicios contra las misiones. En toda África el 90% de la educación dada a los negros es obra de ellas. La experiencia belga en el Congo parece que ya son ricas en conclusiones. El problema de la educación de los jóvenes musulmanes no han sido todavía resueltos, a no ser con la ayuda de las escuelas de los hermanos misioneros. Declara no descubrir motivos de orden colonial que justifiquen la obstrucción en materia de educación o la desconfianza o restricción paralizadora del poder (BGC, 1931, VII, 74-75: 244).

La acción misionera portuguesa en las colonias constituía una de las escuelas más populares. A ellas acudían gran parte de los niños y niñas africanas del imperio portugués. La acción cristianizadora transcurría según los cánones católicos y bajo la reproducción de los valores y la cosmovisión occidental. La lectura de las missões iba en la misma dirección que los expertos “pedagogos” del Instituto Colonial Internacional.

Para los próceres de la educación colonial expuesta en el *Boletim Geral das Colonias*, la influencia de las escuelas iba modificando el vivir del indígena y verificaban, con satisfacción, que: las nuevas generaciones que frecuentan las escuelas se aproximan al hombre blanco con mayor confianza que cualquier otro indígena, porque en la escuela le enseñan quién es el hombre blanco, que ellos veían como una criatura enemiga. Aprenden con relativa facilidad la lengua portuguesa, pero, como niños que son, gustan de hacer su propia “gazeta” para divertirse, cazando pajaritos, pescando en las lagunas o

cogiendo frutos, siendo por eso indispensable recordarles, con frecuencia, el deber escolar. Lo que no sorprende, pues son niños y no impera ningún motivo especial por el interés de su propia educación. Cualquier europeo que viaja dentro del área de influencia de las escuelas nota inmediatamente la diferencia que existe entre los niños que frecuentan las escuelas y los otros. Estos son extraordinariamente desconfiados y miedosos, procurando por todos los medios evitar la aproximación del blanco.

Para la fiesta de la bandera de 1931, se reunieron 1475 alumnos de las Misiones en la Villa de Antonio Enes. Siguió la Missão formada de cuatro, llevando al frente la banda de música, compuesta por 32 figuras, tocando el himno de la Restauração. Prepararon las honras a la *Bandeira Nacional*, formando todos en frente de ella y entonando 200 alumnos la portuguesa acompañados por la banda de música (BGC, 1931, VII, 74-75: 302).

Las religiosas de la Compañía de Santa Teresa de Jesús participaron de la labor educativa a través de las Misiones y extendiendo la construcción de colegios a zonas más rurales de las colonias. Allí enseñaban catequesis y preparaban a las chicas para la vida doméstica y el tratamiento de pacientes, auxiliadas por algunas asociadas de la Legión de María y también por algunas catequistas nativas.

Estos conocimientos se les enseñaba especialmente a las chicas nativas, tanto internas como externas, junto con una formación en letras, proporcionando la instrucción suficiente sobre todos los trabajos domésticos, agrícolas y pecuarios, así como los conocimientos referidos a la educación primaria, inculcándoles sobre todo en “buenas costumbres, el amor al trabajo, en fin, en una palabra, la vida cristiana y social, la Civilización”. Esta labor civilizatoria no era fácil ya que exigía “sacrificios inauditos para obtener buenos resultados” en la población nativa, pero el fruto de estos esfuerzos “por el amor de Dios, por el bien de las almas, por el progreso de las provincias ultramarinas y por el engrandecimiento y la gloria de Portugal” suponía la construcción de lugares cristianos y las chicas nativas, “al contrario de los que sucedía en otros tiempos, ahora muestra interés por aprender, y ella misma se presenta para adquirir conocimientos” (BGU, 1968, 519-520: 59).

En las escuelas de las colonias portuguesas africanas, era obligatoria la enseñanza de la lengua portuguesa, como afirma Costa, “permaneciendo libre, en armonía con los principios de la Iglesia, el uso de las lenguas maternas en la enseñanza de la religión católica” (Costa, 1965: 57).

Los resultados obtenidos justifican ampliamente los fondos dispensados, por cuanto, en el capítulo de la educación, se suman por muchos centenares de millares los niños y niñas que aprovecharán los beneficios de las escuelas elementales, escuelas de formación de profesores y escuelas de artes y oficios, en todo el ultramar portugués, y por un número mayor los que, por la catequización, alcanzarán un nivel de civilización y cultura más elevado (Costa, 1965: 59).

En este modelo educativo de imposición colonial y dominación cultural, las lecturas que se realizaban en las escuelas coloniales muestran, en parte, los diferentes aspectos que eran interiorizados por los y las estudiantes africanas desde la educación primaria. El interés por crear una miscelánea cultural y un colonialismo respetuoso con la población indígena africana originaba diferencias entre la simbología empleada en los libros de lectura para escolares.

En los países africanos, el interés iba por que el escolar entendiese el modelo colonial como una forma de convivencia normalizada con la lengua y los contenidos de la enseñanza impuesta por el colonizador. De acuerdo con Estela Quintar:

Lo que está en cuestión no es la lectura, sino el modo en que se lee y el uso que se hace de esa lectura. En el caso de la formación escolar, que es casi estrictamente reducida a la lectura bibliográfica, lo que cuestiono es el sentido de lo que se lee y las confusiones que este sentido genera en los sujetos y en nuestros países, confusiones que, por otra parte, y en mi opinión, son constitutivas de un sistema educativo que se ha organizado y se sigue organizando desde la legitimidad imperialista, que actúa a través de los grupos de poder político de nuestros países, para dominar mas que para liberar (Quintar, 2004: 5).

En uno de los libros de lectura de 1972 (Figura 7, izquierda), publicado para el *Governo da Província da Guiné*, en su portada aparece la bucólica estampa de unos niños y niñas saliendo sonrientes de la escuela colonial. Son un grupo de escolares multiracial y, por la apariencia que se quiere presentar en la imagen, coexisten interculturalmente. Esta misma bucólica relación interestudiantil apareció en otra portada de 1962 en Angola (Figura 7, derecha).

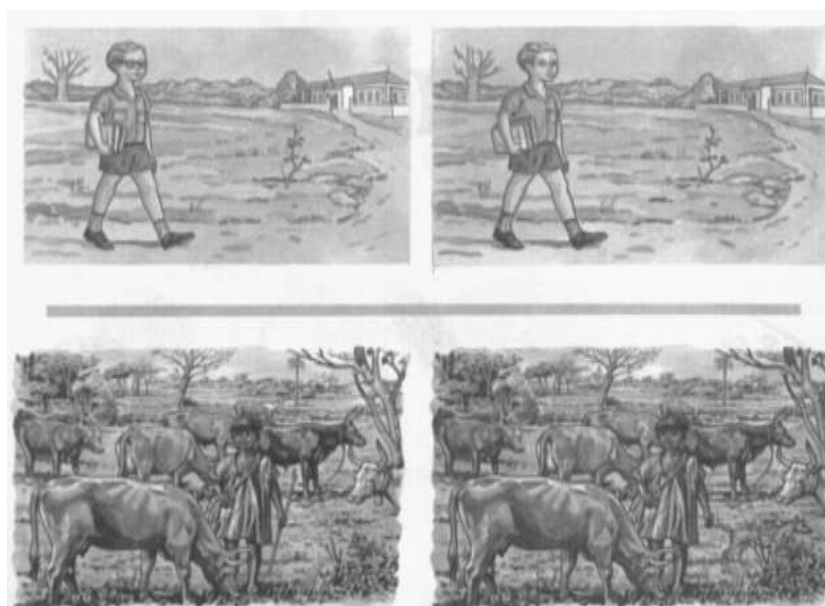
Figura 7. Portadas de libros de lectura infantil en la educación colonial en Guinea-Bissau y Angola (1972 y 1962).



Fuente: Livros e manuais escolares (www.memoria-africa.ua.pt)

En otro lugar del libro de lectura en Guinea-Bissau, esta relación igualitaria es algo diferente. Se trata de un juego de los errores, en el cual, aparecen dos niños en situaciones completamente distintas (Figura 8). En la primera, un niño blanco europeo se dirige a la escuela a estudiar las doctrinas coloniales; en la segunda, en cambio, aparece un niño negro indígena trabajando con los animales. Estas dos dualidades parecen representar dos mundos antagónicos, dos aspectos de concebir la infancia del colonizado y del colonizador, así como su papel social en el futuro.

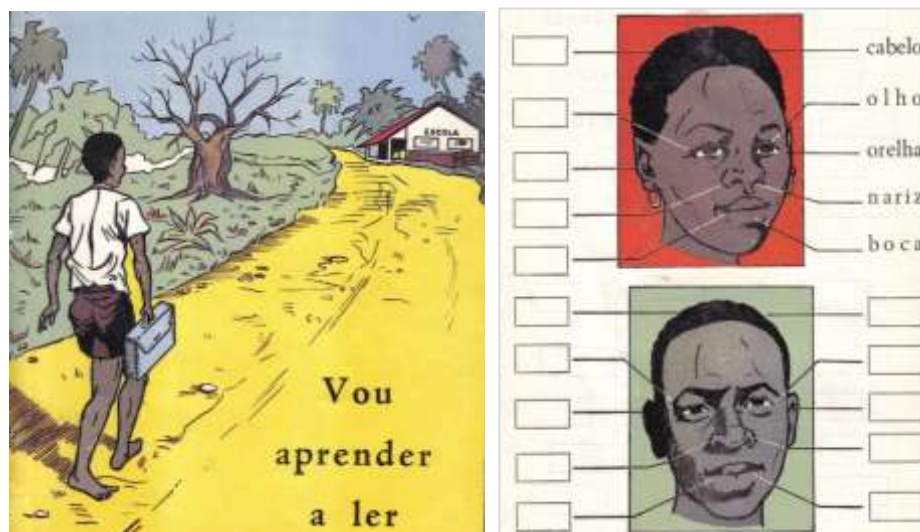
Figura 8. Dibujos del interior de *O meu primeiro livro de leitura* - 1ª clase. Governo da Província da Guiné, 1972.



Fuente: Livros e manuais escolares (www.memoria-africa.ua.pt)

En el libro de lectura angoleño de 1962, aparece el dibujo de un niño africano que se dirige a la escuela colonial (Figura 9). En el interior de este libro, el alumnado aprende a leer y escribir en la lengua portuguesa, aunque las figuras que aparecen representadas pueden ser las imágenes de sus padres. ¿Se aprecia, en este caso, un aparente intento de africanizar los contenidos aprendidos?. O, como dice Estela Quintar, ¿es una forma de colonizar también la subjetividad para “colonizar el saber del mundo y crear sujetos subordinados *por naturaleza*”, aceptando la “construcción del poder dominante como único modo posible de ser” y, así, asumir la creencia de que “nos hace felizmente colonizados, o sea, felizmente *civilizados*”? (Quintar, 2004: 5).

Figura 9. Dibujos del interior de Iniciação da leitura – Caderno nº 1. Governo da Província da Angola, 1962.



Fuente: Livros e manuais escolares (www.memoria-africa.ua.pt)

Porque para Quintar,

el problema es creer que este proceso civilizatorio “ya fue”. Es decir, que es parte del pasado de nuestra historia como países. Por el contrario, este proceso se reedita en cada re-forma educativa, con nuevas y actualizadas formas civilizatorias que reafirman el constante deseo de “parecer” lo que no se es, en la identificación con el discurso dominante que impone las modas académicas, en las cotidianas escenas escolares, más aún en los posgrados, donde se rechazan trabajos porque su redacción no los hace publicables en revistas extranjeras – fundamentalmente de EEUU –; en la imposición del nuevo “creol”, el inglés, como lengua universal; y aún en estudios diseñados para maestros bilingües (indígenas); o con la descalificación de los alumnos porque no están “a la altura de los debates actuales”. Este modo de enseñar y aprender en el sistema educativo, ha negado y niega permanentemente al sujeto concreto y su realidad, subordinándolo a la información sobre ella. Por lo tanto, es un proceso que mutila la dignidad de ser sujetos históricos y la capacidad de construir conocimiento que explique y dé respuestas circunstanciadas y útiles en la lucha por la autonomía. Autonomía que se constituye a su vez, y en gran medida, por la búsqueda de la comprensión de nuestros problemas. Es en este proceso que se manifiesta la violencia cotidiana del proceso civilizatorio en los procesos de enseñanza y aprendizaje; procesos que instruyen inculcando realidades creadas que niegan la propia existencia en nombre de un humanismo erudito, occidental y cristiano (Quintar, 2004: 6).

3.2. La educación superior en las colonias.

Según el Boletim Geral do Ultramar, aunque en el año lectivo 1962-63 comenzaron los Estudos Gerais Universitarios y, por ejemplo en Mozambique, se llegó a conseguir los tres niveles de enseñanza de primaria, secundaria y terciaria, los y las estudiantes mozambiqueños continúan con su movilidad a universidades de Portugal y, para ellos y ellas, el Estado organizaba “viajes de ida y de regreso gratis y viajes de vacaciones para los estudiantes que reúnan ciertos requisitos que la ley enumera. Por otra parte, esta fue recientemente alterada en el sentido de perfeccionamiento del sistema y, sobre todo, para favorecer al alumnado que reciben ayudas al estudio”. Durante este periodo, existían ayudas al estudio que, en el año 1963, fueron sujetas a una amplia revisión, uniformizando para todo ultramar y extendiendo el beneficio de las bolsas a un número mayor de candidatos y candidatas, llegando a establecerse una enseñanza prácticamente gratuita en todos los niveles (B.G.U., nº 478, 1965: 98).

Por otro lado, se crearon tanto en la metrópoli como en Mozambique, en los principales centros, casas de estudiantes de ambos sexos, los cuales disponían de alojamiento y alimentación a precios muy bajos para las que tenían que salir de su residencia para realizar cursos secundarios, medios o superiores.

Desde 1964, el Gobierno Portugués a través del Ministerio de Ultramar y de Educación Nacional, sufragó el mantenimiento académico de los Estudos Gerais Universitarios en Angola y Mozambique, principalmente, dos años después de comenzar su funcionamiento. El destino de estas inversiones económicas era el mantenimiento de los cuadros de personal docente, técnico y administrativo con el objetivo de radicar, de manera estable y solida, la enseñanza universitaria en estos países (Cunha, 1966a).

Según una publicación en el diario *O Lobito* y reeditado por el BGU en 1968, las Universidades oficiales metropolitanas eran el pilar natural de los Estudos Gerais Universitários de Mozambique y de Angola, a los cuales acudía profesorado de muchas facultades metropolitanas que eran llamados para impartir docencia en alguna de estas instituciones universitarias coloniales. Estos y estas docentes se movilizaban transitoria o definitivamente desde sus puestos académicos europeos a los africanos (BGU, nº 516, 1968: 190).

Según este artículo incluido en el BGU, sería evidente que si en vez de la creación de los Estudos Gerais Universitários, con los gastos consecuentes y fáciles de evaluar, se elaborase y cumplierse un vasto plan de bolsas y ayudas en la Metrópoli, los gastos hubieran sido menores. Pero el “servicio humano” hecho a África también hubiera sido menor y la acción de cultura de Universidad hubiera continuado siendo indirecta y distante.

Angola y Mozambique eran los dos países lusoafricanos sobre los que pivotaba el espacio de influencia de los Estudos Gerais en la órbita de las colonias portuguesas en África, así como en el resto de países del África tropical y austral. Muchos estudiantes nacidos o habitantes del África portuguesa eran asiduos de estos estudios universitarios. Muchos de estos alumnos y alumnas no podían o no querían desplazarse a estudiar a la Metrópoli, aunque hubieran tenido ayudas y becas de estudio para ello. Esta decisión estaría relacionada con la oferta de estos estudios universitarios en el lugar donde eran más útiles, proporcionados en el “propio ambiente social de los estudiantes” que adquirirían unas capacidades que posteriormente eran empleadas en ese ambiente social, sobre todo “en lo que se refiere a los jóvenes que se vuelven adultos con las vivencias y experiencias de la tierra en la que nacieron” (BGU, 516 1968: 191).

Figura 10. Recibimiento del Ministro de Educación portugués por estudiantes en Angola (1965).



Fuente: Boletim Geral do Ultramar, 1965: 73 (nº 485). (www.memoria-africa.ua.pt)

Dentro de las actividades de formación para profesores, se realizaban cursos de perfeccionamiento de profesores indígenas, porque esta actividad de ser profesor tenía “graves deberes” e implicaba poseer una preparación, además de conocimientos generales, que haga del profesor un elemento a quien sus “hermanos de raza”, menos “civilizados y sin instrucción”, puedan recurrir, también fuera del ámbito limitado y restrictivo de la educación escolar.

En esa escuela colonial, el profesor indígena tendría que ser el mejor auxiliar de la “elevación del nivel de vida y de la civilización de los pueblos” a los que pertenece, ya que, viniendo de la misma “cepa y raíz”, adquirió un estadio intermedio que lo señala como el más apropiado para “ayudarnos en esa obra que el destino nos impone”.

Así, los profesores indígenas tenían a su cargo la “elevada tarea” de la enseñanza de la lengua portuguesa como primer paso de nacionalización de estos pueblos para su integración en el todo nacional que es Portugal y la transmisión de conocimientos de la doctrina católica, como primera llamada a su cristianización, o sea, a su “integración en la civilización cristiana del occidente europeo y del nuevo mundo”. De esta manera, el profesor indígena era dotado de nuevas aptitudes para que sea más “intensa y eficiente su colaboración en el progreso civilizador “de las poblaciones nativas. Más variada y segura ilustración, pero también mayor responsabilidad. El mensaje era “mais saber, para melhor cumprir”.

Y esto con el objetivo de mejorar la competencia del profesorado indígena y dar instrucción adecuada a los legítimos sucesores de los jefes, representaba, efectivamente, una real comprensión de la necesidad de elevar a la masa indígena, acelerar el ritmo de su aproximación a “nosotros”, ya dotándoles de profesores más “capaces” ya “civilizando” sus tradicionales autoridades.

La línea general de la tradición colonizadora es reanudada en un doble sentido: civilizar, esto es, atribuir progresivamente la lengua portuguesa a los indígenas, sus usos y costumbres, sus creencias e instituciones; y, por otro lado, servirse de los indígenas, arrancados de la masa común y llevados hasta el nivel más cercano a “nosotros”, como directos e inmediatos instrumentos de esa actuación civilizadora.

Según el Boletim, de la misma manera que, en la Edad Media europea, fue la Iglesia Católica la que civilizó a los pueblos corruptos fragmentados del Imperio Romano y a los pueblos germánicos que allí irrumpieron y se mezclaron, creando en ellos el sentimiento de una unidad mayor y superior de la cristiandad, así, en aquel año 1949, se veía asumir el pesado ministerio de “cristianizar pueblos gentiles” y hacer nacer en ellos un “sentimiento de dignidad y de legítimo orgullo” de constituir el complejo conjunto de la Patria Portuguesa (BGC, nº 283, 1949: 157).

João de Castro Osório, el presidente de la Escola Superior Colonial en 1935, escribió un pequeño libro titulado *Necesidade e sentido de uma Universidade Colonial*, con motivo del Congreso de Ensino Colonial celebrado en Oporto en ocasión de la 1ª Exposição Colonial Portuguesa en 1934.

En este libro expone las nuevas tendencias en educación superior que debían desarrollarse en el entramado educativo de Portugal y sus colonias, el cual era considerado un organismo cultural del nuevo “espíritu imperial”.

E’ uma necessidade que se impoe num grande momento de consciencia nacional. Ao espírito e à acção coloniais deve corresponder, agora que deles se tomou consciencia, a criação de um organismo de cultura e de direcção espiritual de actividades que só pode ser uma *Universidade Colonial*, uma verdadeira Universidade e não as escolas meramente administrativas e de

menos importancia que a nossa Escola Superior Colonial (Osório, 1935: 8)

Surge la necesidad de un espíritu universitario en base a una cultura disciplinada y productiva, que pueda crear un universalismo que, a través de éste, la actividad espiritual pueda crear un organismo de cultura compleja, animada por un espíritu de conjunto en la Universidad. El paso de la Universidade Clássica portuguesa poseía el espíritu de una cultura teológica, jurídica, literaria y de ciencia pura, la cual bastó para disciplinar e impulsar la cultura humana durante muchos siglos (Osório, 1935: 12). Posteriormente, fue completándose con la formación en cuestiones técnicas, recogidas de Universidades Técnicas inglesas, alemanas y americanas, lo que posibilitó comprender nuevas necesidades más eficaces. Osório afirma que las nuevas y las viejas culturas no deben oponerse ni confundirse,

Mas os acrescentamentos de novas culturas ás culturas antigas, sem as substituírem ou aniquilarem, farão, sem sobre de dúvida, sempre mais forte e mais rica, mais complexa e mais perfeita a civilização humana. Se é verdadeiramente infantil e primário falar de progresso quando haja substituição de culturas –porque ninguém pode dizer que a sua verdade seja melhor do que a anterior, e na realidade muitas verdades e elementos de culturas anteriores, mesmo queando uma grande cultura nova as substitua- já, por modo inteiramente oposto e pelas mesmas razoes, é justo falar de progresso queando haja apenas acrescentamento de novas culturas á cultura anterior, sem que esta seja destruída ou diminuída ou perca os seus meios de acção (Osório, 1935: 15).

Osório defiende la cultura clásica y el espíritu universitario que ésta conlleva como sostenedora de los valores morales frente a un espíritu universitario exclusivamente técnico, como se utiliza en la “Rússia do Bolchevismo”. Así pues, en este momento nuevo cuando la acción colonial es la dominante, se necesita una nueva fórmula de universidad, la Universidade Colonial. La colonización de nuevas tierras habitadas por “povos de inferior civilização e onde igualmente o homem branco, criador de Nações, o homem colonizador, pretendeu realizar e realizou Nações novas, Nações coloniais” dio lugar a una revolución histórica (Osório, 1935: 21), en la cual el Espíritu Colonial puede definirse como “uma cultura propia a Nação expansiva e pela vontade de a perpetuar e adaptar ás novas condições do meio” (Osório, 1935: 22) que encuentra su justificación histórica y sociológica de la expansión colonial. Por lo tanto, el sentido de esa Universidade Colonial debe ser la formación de una cultura, de un universalismo, de un espíritu universitario propio “a este grande problema do espírito e da acção do homem: a colonização” (Osório, 1935: 24).

En general, Osório concluye que:

- La acción colonial es el espíritu que anima y exige la formación de un organismo de cultura universitaria.
- Ese organismo debe ser la Universidad Colonial, realizando, en el ámbito de la cultura y la enseñanza, la aplicación del espíritu y de las actividades coloniales.
- Dentro de la Universidad Colonial, el curso Superior de Administración Colonial debe constituir un curso de acceso limitado, tendente a formar un cuerpo de servidores del Imperio, semejante a los cuerpos de los oficiales del Ejército o de la Armada.
- La Universidad Colonial debe fomentar los cursos de Especialización necesarios a cualquier actividad colonial.
- En colaboración con otras universidades, la Universidad Colonial debe administrar cursos complementarios de cultura colonial a los diplomados por aquellas universidades que tengan, de cualquier modo, que ejercer su actividad en las Colonias (Osório, 1935: 41).

Para el historiador Ki-zerbo, la *intelligentsia* africana debe ejercer un papel determinado en la vasta empresa educacional en el sentido original de la palabra, es decir, como líder de una migración espiritual sin desarraigo. Y afirma que esto se llevará a cabo sólo por medio de la africanización de la enseñanza (Ki-zerbo, 2011: 924):

Efectivamente, en los territorios portugueses la educación se concebía como el principal medio de asimilación, cuya meta oficial era la de “nacionalizar” y “civilizar” a los negros. En este campo, los misioneros, y en especial los católicos, fueron investidos de grandes responsabilidades, como sucedía en el propio Portugal. Se hace distinción entre la enseñanza oficial, destinada a los portugueses, y también a los asimilados, y la enseñanza adaptada (*ensino de adaptação*), anteriormente denominada “enseñanza rudimentaria” para hijos de indígenas. Esta última consiste en una enseñanza basada en elementos de lectura, de escritura y de cálculo, completado con nociones de trabajos manuales y de agricultura, todo ello en lengua portuguesa. La enseñanza queda confinada sobre todo a las misiones. Existe además una media docena de colegios para personal cualificado, a los que de todos modos llegan muy pocos indígenas. Los estudios universitarios se realizan en Lisboa. Cuando se piensa que en el propio Portugal hay un 40% de analfabetos, un esfuerzo semejante puede parecer considerable. Pero es necesarios decir que en la enseñanza elemental, entre 1959 y 1960, los portugueses constituían el 60% del número total de alumnos, en tanto que los portugueses representaban sólo el 3% de la población (Ki-zerbo, 2011: 678).

A finales de la década de los 50, Cabral escribe críticamente que existía sólo un 1% de alfabetizados en las colonias portuguesas. Las Missões católicas detentaban el monopolio de la educación de los “não-civilizados”, la cual estaba en concordato con el gobierno de Portugal y el Vaticano, cuya educación cristiana debía estar conforme a los “princípios doutrinários da Constituição portuguesa” lo que significaba que el 99,7% de la población africana estaba impedida para acceder a las escuelas laicas. En aquel momento, los hijos e hijas de los “assimilados” (0,3% de la población) tienen derecho a realizar sus estudios en las escuelas primarias oficiales, las escuelas secundarias y las universidades. Cabral denuncia que,

Não há nenhuma Universidade nas colónias. Cem africanos frequentam as universidades portuguesas ou preparam-se para as frequentar – cem estudantes numa população de onze milhões! (Cabral, 1976: 64).

3.3. La pedagogía liberadora del colonizado.

Amílcar Cabral había observado que las escuelas secundarias eran utilizadas casi exclusivamente por los hijos de los colonizadores y la mayor parte de los profesores de las escuelas primarias y todos los profesores y profesoras de la secundaria eran de origen europeo, excepto en las islas de Cabo Verde, donde los diplomados y diplomadas africanas podían enseñar a nivel de secundaria. Cabral afirma que toda la educación portuguesa desprecia la cultura y la civilización del africano. Las lenguas africanas están prohibidas en las escuelas. El hombre blanco es siempre presentado como un “ser superior” y el africano como un “ser inferior”. Los conquistadores coloniales son descritos como santos y héroes, y los niños y niñas africanas adquieren un complejo de inferioridad al entrar en la escuela primaria donde “aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos” y la geografía, la historia y la cultura de África “não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas” (Cabral, 1976: 64).

El pedagogo de los oprimidos, Paulo Freire, realizó un viaje revolucionario a Guinea-Bissau, producto del cual amplificó su solidaridad con los pueblos más sojuzgados y la crítica de la educación recibida por las políticas asimilacionistas del imperio colonial portugués hacia las poblaciones autóctonas africanas. De esa experiencia surgió *Cartas a Guinea-Bissau*, un aporte a la ideología de la emancipación en el plano educativo que le sirvió para conocer a fondo la obra política, cultural y social de Amílcar Cabral (Freire, 1990: 179; Mesquida et al., 2014: 97; Pereira y Vittoria, 2012: 299) y apoyar el proceso de independencia. Freire comprendió que la escuela colonial era “antidemocrática en sus objetivos, en su contenido, en sus métodos, divorciada de la realidad del país”, y era “una escuela de pocos y para pocos”, elaborando un “filtraje selectivo”,

cuyas consecuencias era el amento del número de los “renegados”, sobre quienes “remachaba el sentimiento de inferioridad, de incapacidad, frente a su fracaso” (Freire, 2004: 22).

Al reproducir la ideología colonialista, la escuela colonial procuraba inculcar en los niños y en los jóvenes el perfil que de ellos se había forjado esa misma ideología ; un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse “blancos” o “negros de alma blanca”. De ahí el desinterés que necesariamente tenía que exhibir esa escuela por todo cuanto tuviera que ver de cerca con los nacionales, a quienes se llamaba “nativos”. Más que desinterés, era la negación de todo cuanto se acercara a la representación más auténtica de la forma de ser de los nacionales: su historia, su cultura, su lengua. La historia de los colonizados “comenzaba” con la llegada de los colonizadores, con su presencia “civilizadora”. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo (Freire, 2004: 23).

Para los colonizados, la educación colonial fue una experiencia “enajenante”, y la “positividad” de esa educación sólo existe desde el momento en que, “al independizarse, la rechazan y la superan”, es decir, desde el momento en que, “al asumir, con su pueblo, su historia, se injieren en el proceso de *descolonización de las mentes* de que habla Aristides Pereira, proceso que se ensancha en lo que Amílcar Cabral llamaba *reafricanización de las mentalidades*” (Freire, 2004: 24). Ngũgĩ va Thiongo (1986) utiliza esta misma idea en su libro *Decolonising the mind*, sobre la necesidad de descolonizar nuestras mentes, porque, como decía el caboverdiano Aristides Pereira, “si no lo hacemos, nuestro modo de pensar entrará en conflicto con el nuevo contexto que surja de la lucha por la libertad. Este nuevo contexto histórico, que está entrelazado con la cultura, sólo puede ser nuevo en la medida en que ya no esté colonizado” (Freire, 1990: 183).

En la acción cultural que tiende a la dominación, la educación se ve reducida a una situación en la cual el educador entendido como “aquel que sabe” transfiere los conocimientos existentes al educando entendido como “aquel que no sabe”. [...] En vez de una transferencia alienante de conocimiento, la educación o la acción cultural para la libertad es la autenticación de conocimiento mediante la cual los educandos y los educadores en tanto “conciencias” o en tanto seres plenos de “intención” se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión del conocimiento existente (Freire, 1990: 124-125).

Para Freire, el “tercer mundo” en su conjunto, soportan “la misma clase de incompreensión por parte de ciertos sectores de las así llamadas sociedades metropolitanas” que lo conciben como “la encarnación del mal, de lo primitivo, del demonio, el pecado y la indolencia: en suma, como históricamente inviable

sin la ayuda de las sociedades rectoras”. Para Freire, “los intereses expansionistas de las sociedades rectoras están implícitos en estas nociones” y “jamás pueden relacionarse con el tercer mundo como socios, ya que esto presupone igualdad”. Por lo tanto, Freire opina que la “salvación” del tercer mundo por parte de las sociedades rectoras “sólo puede implicar su dominación” (Freire, 1990: 76).

En el prólogo a *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, de Freire, Henry Giroux explica que

En lugar de concebir el conocimiento escolar como algo objetivo cuyo único destino es su transmisión a los estudiantes, los promotores de la nueva sociología de la educación argumentaban que el conocimiento escolar era una representación particular de la cultura dominante, elaborada a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones. Frente a la pretensión de que las escuelas eran sólo centros de instrucción, los críticos radicales apuntaban a la transmisión y reproducción de una cultura dominante a través de las escuelas, con un ordenamiento y preferencia selectivos de formas específicas de lenguaje, de modos de razonamiento y preferencia selectivos de formas específicas de lenguaje, de modos de razonamiento, de relaciones sociales, y de formas y experiencias sociales. Más aún, la cultura escolar funcionaba no sólo para confirmar y privilegiar a los estudiantes de las clases dominantes, sino también, a través de la exclusión y la ofensa, para desacreditar historias, experiencias y sueños de los grupos sometidos. Por último, frente a la afirmación de los educadores tradicionales de que las escuelas eran instituciones relativamente neutras, los críticos radicales esclarecieron el modo en que el Estado, por medio de subsidios selectivos, políticas de acreditación y poderes legales, daban forma a las prácticas escolares según los intereses de la lógica capitalista (Giroux, 1990: 17).

La escuela del colonizado debería ser el lugar donde se transmitiese la herencia de un pueblo (Memmi, 1974). En cambio, “la gran mayoría de los hijos de los colonizados está en la calle. Ya aquellos que tienen la inmensa suerte de ser admitidos en una escuela no saldrán nacionalmente mejor librados: la memoria que se les forja no es ciertamente la de su propio pueblo. La historia que se les enseña no es la suya” (Memmi, 1974: 168).

Si la transferencia termina por realizarse, no será sin algún peligro: el maestro y la escuela representan un universo demasiado distinto del universo familiar. En los dos casos, la escuela, lejos de preparar al adolescente a asumir totalmente su propia dirección, establece en su interior una dualidad definitiva (Memmi, 1974: 169).

Una dualidad que Memmi la encuentra en el bilingüismo colonial. La propia lengua del colonizado es marginada por la del colonizador, aunque “algunos pequeños grupos de hombres cultos se obstinan ciertamente en cultivar la lengua de su pueblo, en perpetuarla en su antiguo y sabio esplendor”, pero estas lenguas nativas han perdido “todo contacto con la vida cotidiana” y el colonizado “las considera como reliquias, y a esos hombres venerables, como a sonámbulos que viven en un viejo sueño” (Memmi, 1974: 170).

Compartiendo la opinión del profesor de economía de la educación en la Universidad de Standford, Martin Carnoy, “todos los autores que escriben del colonialismo tratan, implícita o explícitamente, sobre la educación” (Carnoy, 1988: 77), porque la educación de los colonizados supone la reproducción de la estructura misma del sistema colonial. Esa educación sirve también para acceder en la escala social y

los africanos pronto comprendieron dónde estaba el poder y en su calidad de colonizados sólo querían la educación académica europea, aunque ésta poco tuviera que ver con su realidad. Era el único modo de salir de la pobreza y la falta de cultura que les asignaba la situación colonial (Carnoy: 77).

Es sugerente la conclusión de Carnoy cuando afirma que “el elevado porcentaje de naciones que prefieren tener relaciones estrechas con el antiguo país colonial después de la independencia formal da fe del éxito alcanzado por la educación colonial en la “asimilación” de los colonizados cultos al sistema económico y cultural del mundo dominado por el país desarrollado” (Carnoy, 78).

La extensión temporal de la educación colonial más allá de la propia colonización territorial física de un país o de un continente parece coincidir con una *saudade* portuguesa, una especie de morriña o melancolía social donde el colonizado se queda enganchado como si de una droga somnífica se tratara. Dussel expone que el mundo “privilegia el “pasado” temporal como el “lugar” donde nació”:

El dondenací es la predeterminación de toda otra determinación. Nacer entre los pigmeos del Africa o en un barrio de la Quinta Avenida de New York, es en verdad igualmente nacer. Pero es nacer en otro mundo, es nacer especialmente en un mundo que predetermina como pasado, y por ello determina, nunca absolutamente pero es suficiente que determine radicalmente, la implantación del proyecto futuro. El que nació entre los pigmeos tendrá el proyecto de ser un gran cazador de animales; el que nació en New York forjará el proyecto de ser un gran banquero, es decir, cazador de hombres (Dussel, 1996: 40).

En el caso de la educación colonial, el colonizado que nace y se educa en África bajo las doctrinas de un país que lo ha colonizado mentalmente (Ngũgĩ, 1986), durante y después de la colonización ¿está destinado a buscar aquel modelo educativo y cognitivo que recibió en la escuela colonial? Dussel nos sugiere liberarnos de la dependencia de la arqueología del saber personal y social,

Decir mundo es enunciar un proyecto temporalmente futuro; es igualmente afirmar un pasado dentro de una espacialidad que por ser humana significa ser centro del mundo, pero dicho mundo puede que sea periférico de otros mundos. Por ello nuestra filosofía de la liberación fijará su atención sobre el pasado del mundo y sobre la espacialidad, para detectar el origen, la arqueología de nuestra dependencia, debilidad, sufrimiento, aparente incapacidad, atraso (Dussel, 1996:40).

Esta arqueología escolar está relacionada con la recolonización cognitiva y educativa de las elites coloniales, las cuales “habían olvidado su pasado” y

fueron sistemáticamente llevadas al centro. Oxford, Cambridge, París se transformaron en los centros de "re- educación", de "lavado de cerebro" hasta bien entrado el siglo XX. Las oligarquías criollas coloniales fueran mestizas, negras o amarillas, copiaron la filosofía metropolitana. Verdaderos títeres, repetían después en la periferia lo que sus egregios profesores de las grandes universidades metropolitanas les habían enseñado. En El Cairo, Dakar, Saigón o Pekín, lo mismo que en Buenos Aires o Lima, enseñaban a sus discípulos el ego cogito, desde el cual ellos mismos quedaban constituidos como un ideatum, cogitatum, entes a disposición de la "voluntad de poder" como voluntades impotentes, dominadas. Maestros castrados que castraban a sus discípulos (Dussel, 1996: 24).

Y añade a esta visión,

los filósofos modernos europeos piensan la realidad que les hace frente: desde el centro interpretan la periferia. Pero los filósofos coloniales de la periferia repiten una visión que les es extraña, que no es la propia: se ven desde el centro como no-ser, nada, y enseñan a sus discípulos, que todavía son algo (por cuanto son analfabetas de los alfabetas que se les quiere imponer), que en verdad nada son; que son como nada ambulantes de la historia. Cuando han terminado sus estudios (como alumnos que todavía eran algo, porque eran incultos de la filosofía europea), terminan como sus maestros coloniales por desaparecer del mapa (geopolíticamente no son, filosóficamente tampoco). Esta triste ideología con el nombre de filosofía, es la que todavía es enseñada

en la mayoría de los centros filosóficos de la periferia por la mayoría de sus profesores (Dussel, 1996: 24).

4. El proceso de descolonización de las colonias portuguesas.

El colono hace la historia y sabe que la hace. Y como se refiere constantemente a la historia de la metrópoli, indica claramente que está aquí como prolongación de esa metrópoli. La historia que escribe no es, pues, la historia del país al que despoja, sino la historia de su nación en tanto que ésta piratea, viola y hambrea. La inmovilidad a que está condenado el colonizado no puede ser impugnada sin cuando el colonizado decide poner término a la historia de la colonización, a la historia del pillaje, para hacer existir la historia de la nación, la historia de la descolonización (Fanon, 1999: 40).

Portugal intentó sustraerse al intento descolonizador promovido por la ONU y el Gobierno portugués realizó “una revisión constitucional” (1951), con el objetivo de “hacer desaparecer del texto las palabras colonia e imperio, sustituyéndolas por ultramar y provincias ultramarinas, al mismo tiempo que popularizaba el eslogan *Portugal unido do Minho a Timor*” (Cervelló, 2013: 156). Esta “provincialización” de las colonias fue operada para “impedir la interferencia de la ONU” cuando ingresase en ella. En 1955, al ser “interpelado” sobre si poseía “territorios no autónomos”, la respuesta portuguesa fue negativa, ya que, según el gobierno salazarista no eran territorios colonizados, sino provincias de Portugal, y, a pesar de sus argumentos, fue denunciado en la ONU. Así pues, “Portugal sufrió un fuerte rechazo internacional, que le enfrentó con sus socios de la OTAN” (Cervelló, 2013: 156).

Según Sánchez Cervelló (Cervelló, 1997):

1. La descolonización es un proceso complejo que define la contemporaneidad y plantea la globalidad planetaria como ámbito de actuación política, cultural y económica.
2. La descolonización es un proceso de larga duración, cuya génesis hay que buscarla en el mismo instante de la conquista, siendo impulsada por las poblaciones sometidas que, de una forma u otra, desafiaron a la autoridad imperial.
3. La resistencia a la dominación fue proporcional al nivel de cohesión social que habían logrado los diversos territorios antes de la conquista. A mayor estructuración, mayor oposición.
4. El mundo bipolar emergente en 1945 acabó confundiendo y colocando en el mismo saco descolonización y alianzas geopolíticas, lo que complicó y dificultó los procesos de liberación nacional.

5. Portugal descolonizó con total improvisación y la guerra o la ingobernabilidad ha estado presente en sus excolonias.
6. El proceso descolonizador, a pesar de su marginalidad, aún no ha concluido porque situaciones coloniales antiguas todavía persisten (Cervelló, 1997: 112).

Aunque los procesos de liberación y descolonización en África comenzaron a producirse en las décadas de los años 50 y 60 (Cooper, 1996), en el caso de la descolonización portuguesa se inició a partir de la Revolución de los Claveles en Abril de 1974, después de 13 años de guerra colonial. Esta tardanza, según Cervelló (1997), es consecuencia de tres factores:

- a. la identificación del nacionalismo con el colonialismo: relacionada con la concepción histórica y mítica de la relación intrínseca de Portugal con las colonias, donde “ser portugués se identificaba con tener colonias” (Cervelló, 1997: 67). Cervelló reafirmaría recientemente que “el colonialismo fue un proyecto verdaderamente popular y a él se acogió la inmensa mayoría de la sociedad portuguesa independientemente de sus planteamientos ideológicos [...]. De hecho solo si consideramos la estrecha simbiosis existente entre colonialismo y nacionalismo podemos encontrar una explicación cabal al hecho que un país con limitados recursos haya mantenido una presencia extra-europea de más de 500 años (1415-1975)” (Cervelló, 2013: 158).
- b. la existencia de una dictadura desde 1926: un régimen político ultranacionalista que no pudo transitar hacia posturas más democráticas desde la II Guerra Mundial.
- c. la ubicación de su imperio: principalmente en los casos de Angola y Mozambique, los cuales se encontraban con la oposición política y militar de Sudáfrica impidiendo la proliferación de los movimientos de liberación nacional.

En Portugal también hubo reacciones a las políticas coloniales del régimen de Salazar. Según Cueto, “la incapacidad para derrotar a la guerrilla acabó provocando en el seno de la sociedad portuguesa una clara corriente de simpatía hacia las organizaciones que más decididamente combatían al poder colonial: el PAIGC, el FRELIMO y el MPLA”, especialmente, la “oposición política portuguesa en su lucha contra el salazarismo”. Desde los años 50, en la Casa de los Estudiantes del Imperio de Lisboa convivieron muchos de los futuros dirigentes políticos africanos (Figura 11), entre ellos, Amílcar Cabral, los cuales “entraron en contacto con la oposición política y pudieron distinguir entre la universalidad de la cultura portuguesa y el colonialismo”. Posteriormente, “muchos de estos africanos que llegaban a Lisboa para estudiar, se exiliaron en

Europa, donde crearon plataformas políticas de lucha contra el colonialismo portugués” y, “paulatinamente, las elites urbanas ‘asimiladas’ más conscientes organizaron la lucha clandestina, creando sindicatos, partidos, grupos deportivos y culturales. Estos movimientos tuvieron en un principio una ideología vagamente marxista, pero radicalmente emancipadora” (Cueto, 2013: 162).

Figura 11. Casa do estudantes do Império (Lisboa).



Fuente: Ribeiro, 2014.

A nivel global, la segunda mitad del siglo XX fue “un periodo de descolonización en masa del mundo entero”. Una de las causas y de las consecuencias de la descolonización fue “un giro importante en la dinámica del poder en el sistema interestatal resultante del alto grado de organización de los movimientos de liberación nacional” (Wallerstein, 2007: 27). En este periodo, “ya no se podía echar mano de la justificación de la evangelización cristiana para legitimar el control imperial, ni tampoco de la de la misión civilizadora de las potencias coloniales”. Según Wallerstein, “el lenguaje retórico dio un vuelco hacia un concepto que adquirió nuevo significado y nuevo vigor en esta era poscolonial: los derechos humanos”, ratificada en 1948 por las Naciones Unidas con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Wallerstein, 2007: 28). En este contexto global, el “momento culminante” de este principio universal fue, en 1960, la *Declaración sobre la Concesión de la Independencia a los Países y Pueblos Coloniales* (Wallerstein, 2007: 32). Apenas cuatro años antes, el gobierno portugués realizó una maniobra publicitaria en la política colonial, anunciando el *Estatuto dos Indígenas Portugueses*.

4.1. La visualización de los derechos indígenas lusoafricanos: el *Estatuto dos Indígenas*.

Desde el punto de vista del gobierno salazarista, el *Estatuto dos Indígenas Portugueses* fue redactado para que los nativos de las denominadas “provincias portuguesas del África occidental” tuvieran un ordenamiento jurídico adecuado a la posibilidad de tener cierta eficacia en los deberes y obligaciones de los nativos, con el objetivo de superar el grado inferior de civilización que se le achacaba (Ferreira y Veiga, 1957: 11). Este Estatuto fue una realidad en el año 1954, cuando se redactó y publicó como Decreto Ley el *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*. La publicación la realizó el Boletim Geral do Ultramar, en un documento *separata*.

Trigueiros (1954) lo consideró como “un acontecimiento trascendente que no puede perderse en los límites de la legislación ultramarina”, sin olvidar que debía ser integrado en el pensamiento político del “método civilizador” portugués, cuya política, según Trigueiros, se caracterizaba por el “cuidado que le merece la situación del indígena”, entendida ésta en el marco de la colectividad portuguesa en “los diversos aspectos espirituales, políticos, morales que son fundamentales”.

El mismo año de la visibilidad del derecho indígena en este marco político, el que fuera político y profesor de Derecho en la Universidad de Lisboa durante la época salazarista, Marcelo Caetano, publicó el libro *Os nativos na economia africana*. Según Caetano, “a medida que el poblamiento europeo en el continente africano vaya densificándose y que la civilización técnica se vaya instalando en los paisajes melancólicos del continente negro, la cuestión de saber lo que será de los indígenas no puede dejar de preocupar a todos los dirigentes de los países colonizadores que tengan conciencia de sus responsabilidades” (Trigueiros, 1954: 21). En palabras de Trigueiros, esa “conciencia de responsabilidad” es la que llevó a Portugal a redactar el Estatuto indígena que otras potencias coloniales no realizaron y opinaba que Portugal tuvo un principio histórico tradicional, basado en “el conocimiento del valor y la función del indígena dentro de la comunidad lusíada de la que forma parte integrante”. Para este autor, el Estatuto indígena no era una improvisación pintada de colores sugestivos para servir a un pseudo-humanismo circunstancial, sino una auténtica solidaridad de razas, colores y religiones, que está en la raíz de una unidad que todos por igual bajo la sombra de la misma bandera” (Trigueiros, 1954: 22).

Las experiencias de otros países imperiales basadas en el incremento de los movimientos anti-coloniales que se estaban dando en los territorios colonizados provocaban una pérdida de hegemonía en diferentes partes del mundo. Esta situación hacía que muchos de los imperios coloniales se planteasen la conveniencia de mantener unas colonias tan alejadas de la metrópoli que ocasionaban un alto coste militar y humano. La elaboración del Estatuto indígena y su publicación en el medio propagandístico colonial más tradicional

y mejor distribuido de la acción colonizadora de Portugal fue un acto obligatorio de acercamiento a la problemática indígena y una forma de reconocimiento a la ocupación de estos territorios colonizados durante siglos. Esta obligatoriedad fue un gesto diplomático para intentar mantener el *statu quo* colonial a través de una presunta “comprensión del indígena, de su cultura, de sus necesidades y aspiraciones” (Trigueiros, 1954: 22), las cuales, posteriormente, fueron desarrollándose hasta conseguir la emancipación de las colonias. Una situación contraria a la lectura que se hacía en ese *think tank* ultramarino en el que el indígena estaba completamente identificado con la metrópoli, entendida ésta como el “centro de irradiação de uma cultura, de um comercio ou de uma civilização” (Caetano, 1954: 95).

En palabras de Cueto (2011),

Ante este panorama, desde los primeros años de la década de los cincuenta el Gobierno Portugués, imbuido de su convicción «colonialista» y previendo más o menos lo que se podía avecinar, ejecuta sus primeros movimientos sobre el tablero. En 1951 reforma la Constitución vistiéndola terminológicamente con conceptos más aceptables ante la realidad internacional emergente, lo que supuso pasar a llamar «Provincias Ultramarinas» a lo que hasta entonces eran «Colonias» y «Ultramar» al «Imperio Colonial Portugués» con la intención de reforzar legalmente la unidad «pluricontinental» de la «Nación Portuguesa». En esa revisión también se sancionó el objetivo de alcanzar una unidad económica de mercado entre Portugal y sus territorios extra-europeos en un futuro próximo. Y en 1954 se promulga el Estatuto dos Indígenas de Guiné, Angola e Moçambique, un diploma que mantiene el distingo legal entre ciudadanos de plenos derechos y nativos, pero que sin embargo concebía el indigenato como un estadio transitorio de los africanos que conduciría con el tiempo a su incorporación a la forma de vida europea y a que alcanzasen entonces la plenitud de derechos civiles (Cueto, 2011: 170).

La visibilidad de los colonizados fue también tomando forma gracias, en parte, a la concienciación humanitaria de algunas elites colonizadoras que vieron, como hizo Bartolomé de las Casas (1989), que el indígena era algo más que un primitivo sin emociones ni pensamiento racional. Esta ola de humanismo relativo se manifestó cuando los derechos indígenas fueron transformándose, readaptándose y reescribiéndose a los nuevos tiempos, es decir, a unos tiempos que estaban dirigidos por las continuas presiones internacionales que se producían desde la ONU y desde los países que habían protagonizado la historia del imperialismo colonial en África y en el mundo. En las primeras versiones del *Estatuto do Indigenato* de 1929, las cuales se basaban en dos documentos denominados “Estatuto Político Civil e Criminal dos Indígenas” y “Diploma Organico das Relações de Direito Privado dos Indígenas”, se exponía

que la inferioridad jurídica del indígena y su exclusión social de la ciudadanía portuguesa se definía de la siguiente manera:

Não se atribuem aos indígenas, por falta de significado prático, os direitos relacionados com as nossas instituições constitucionais. Não submetemos a sua vida individual, doméstica e pública, [...] às nossas leis políticas, aos nossos códigos administrativos, civis, comerciais e penais, à nossa organização judiciária. Mantemos para eles uma ordem jurídica própria do estado das suas faculdades, da sua mentalidade de primitivos, dos seus sentimentos, da sua vida, sem prescindirmos de os ir chamando por todas as formas convenientes à elevação, cada vez maior, do seu nível de existência (Meneses, 2010: 84).

Con la aparición del *Estatuto dos indígenas portugueses das provincias da Guiné, Angola e Moçambique*, conocido como *Estatuto dos indígenas*, en 1954, se produjo un cambio “radical” en la concepción del indígena. El indígena colonizado pasó a tener un decreto de ley que le ofrecía la posibilidad de salir de su estado primitivo africano a una ciudadanía europea civilizada. El artículo 2º del *Estatuto* promulgaba que el indígena se consideraba a “os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas [en las colonias], não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses” (Agencia Geral do Ultramar, 1954: 7). Esta definición excluye, por lo tanto, a todas aquellas personas de estos territorios que no sean de raza negra, es decir, la distinción racial es lo que marca a la persona como indígena. Ferreira y Veiga (1957: 15) exponen que esta definición es “geral” y “exclusiva” porque, por una parte, se extiende a cualquier provincia del indigenato y fuera de ellas, y, por otro lado, se muestra exclusiva porque no permite la competencia para que, en cada una de las provincias, sea el mismo gobierno de provincia quien designe la caracterización del indígena del ámbito local, sin que ya viene asignada por el Estatuto. En este sentido, Ferreira y Veiga (1957: 15) exponen dos criterios principales, a partir de este artículo 2º:

- Criterio étnico o racial: sólo son indígenas, en sentido legal, los “indivíduos de raça negra ou seus descendentes”.
- Criterio cultural: los indígenas que “não possuam ainda a ilustração” (apartados b) y d) del art. 56º y apartado c) del art. 60º) “e os hábitos individuais e sociais” (apartados c) y d) y c) del art. 56º y a), b) y d) del art. 60º) “pressupostos” (artº 56, 54º y 60º) “para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses”. Estos criterios culturales estarían abalados por los artículos 56, 57 y 60 del capítulo III, titulado “Da extinção da condição e da aquisição da cidadania” (AGU, 1954: 21), es decir, la condición de “asimilado”, y que dicen lo siguiente:

Artículo 56º- Pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o individuo que prove satisfazer culmulativamente aos requisitos seguintes:

- a) Ter mais de 18 anos.
- b) Falar correctamente a língua portuguesa.
- c) Exercer profissao, arte ou oficio de que aufira rendimento necesario para o sustento propio e das pessoas de familia a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim.
- d) Ter bom comportamento e ter adquirido a illustração e os hábitos pressupostos para a integral applicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.
- e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor.

Artículo 57º- A mulher indígena casada com indivíduo que adquira a cidadania nos termos do artigo anterior e os filhos legitimos ou ilegítimos perfilhados, menores de 18 anos, que vivam sob a direcção do pai á data daquela aquisição podem também adquirir-la, no caso de satisfazerem aos requisitos das alíneas b) y d) do artigo 56º.

Artículo 60º- O bilhete de identidade será pasado sem dependencia das formalidades previstas neste diploma a quem apresente documento comprovativo dalguma das seguintes circunstancias:

- a) Exercer ou ter exercido cargo público, por nomeação ou contrato.
- b) Fazer ou ter feito parte de corpos administrativos.
- c) Possuir o 1º ciclo dos liceus ou habilitação literaria equivalente.
- d) Ser comerciante matriculado, sócio de sociedade comercial, exceptuadas as anónimas e em comandita por acções, ou propietario de estabelecimento industrial que funciones legalmente.

Y por tres criterios subordinados:

- Criterio de “jus soli” o del lugar de nacimiento: “que tenham nascido” en las provincias del indigenato.
- Criterio de “jus domicili” o de la residencia: “vivendo habitualmente” en las provincias del indigenato.
- Criterio de “jus sanguinis” o de la filiación: en conjugación con el criterio cultural y la influencia cultural sobre los hijos e hijas.

La política indígena se precisa en el Artículo 4º, el cual recoge que “o Estado promoverá por todos os meios o melhoramento das condições materiais e morais da vida dos indígenas, o desenvolvimento das suas aptidoes e facultades naturais e, de maneira geral, a sua educação pelo ensino e pelo trabalho para a transformação dos seus usos e costumes primitivos, valorização da sua actividade e integração activa na comunidade, mediante acesso à cidadania”. La asistencia sanitaria y técnica se recoge en el artículo 5º, “o Estado prestará a asistencia necessaria ao melhoramento da sanidade das populações e seu crescimento demográfico, e bem assim à introdução de

novas técnicas de produção na economía das sociedades nativas”. En el artículo 6º, se establece las pautas para la educación y enseñanza del indígena:

“O ensino que for especialmente destinado aos indígenas debe visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidoes de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniencias das economis regionais.

1º. O ensino a que este artigo se refere procurará sempre difundir la língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos.

2º. Aos indígenas habilitados com o ensino de adaptação ou que mostrem, pela forma que a lei previr, desnecessidade dele, é garantida a admissão ao ensino público, nos termo aplicáveis aos outros portugueses” (AGU, 1954: 8).

En el ámbito de la educación universitaria colonial, como se ha visto, Veiga Simão afirma que la evolución de la enseñanza universitaria en los Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa (PALOP) proyectaba dos posturas antagónicas. Por un lado, el lado más conservador y reaccionario, afirmaba que sólo debía de haber una enseñanza universitaria de estudios generales, preparatorios y sin conceder grados académicos, y, por otro lado, las posturas más progresistas que sostenían que esta enseñanza superior debía corresponder a instituciones abiertas a “todos os ramos do saber, do ensino e da investigação, e que deviam conceder todos os graus e formar os seus próprios professores” (Guerra, 2009). Para los primeros las universidades eran sinónimos de fuerzas autonomistas y “consecuentemente peligrosas”, para los segundos, en cambio, las universidades eran un modo de afirmación de la personalidad y la diversidad cultural de Portugal en el mundo:

Os “Ventos da História” sopravam, na década de 60, no sentido da autodeterminação e da independencia. Em sete anos, 36 países tinham ascendido á independencia em África, em procesos de descolonização liderados, em geral, por elites educadas pelas anteriores potencias coloniais. O regime portugues desconfiava, por isso mesmo, da educação e temia a formação de elites nas colonias (Guerra, 2009: 37).

El antropólogo Marvin Harris expuso su visión crítica del *Estatuto* en 1958, argumentando que era una variedad de apartheid como en Suráfrica:

The status of indigena is roughly comparable to the status of a minor ward. In defending the system, educated Portuguese appeal to the dogma that the Africans are literally children despite their biological ability to achieve adulthood. As a man-child the indigena is supposed to be incapable of looking after his best interests. Hence, the government assumes the responsibility of “protecting” him and of

guiding him toward maturity of mind and soul. The terms of the wardship as stated in the numerous codes, decrees and regulations bearing upon native affairs are filled with declarations of good will and altruistic intent. The native is guaranteed the right freely to choose the work he wants to do; his employment by non-natives is to be rigorously supervised by the government; and he is to be paid a fair wage under decent conditions of work. The state must endeavor to inculcate habits of industry and labor without forcing its wards to work at activities which are not of their own choice. It will in everything attempt to promote by all available means the moral and material development of native life, slowly replacing savage customs with civilized ones and thereby eventually achieving the full integration of the natives as Portuguese citizens (Harris, 1958: 7).

4.2. La Carta Magna de la Descolonización.

En 1960, la Asamblea General de la ONU establece la “Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales”, conocida también como la *Carta Magna de la Descolonización*, en la cual se expone que:

“Teniendo presente que los pueblos del mundo han proclamado en la Carta de las Naciones Unidas que están resueltos a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas y a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de libertad,

Consciente de la necesidad de crear condiciones de estabilidad y bienestar y relaciones pacíficas y amistosas basadas en el respeto de los principios de la igualdad de derechos y de la libre determinación de todos los pueblos, y de asegurar el respeto universal de los derechos humanos y las libertades fundamentales para todos sin hacer distinción de motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades,

Reconociendo el apasionado deseo de libertad que abrigan todos los pueblos dependientes y el papel decisivo de dichos pueblos en el logro de su independencia,

Consciente de los crecientes conflictos que origina el hecho de negar la libertad a esos pueblos o de impedirla, lo cual constituye una grave amenaza a la paz mundial,

Considerando el importante papel que corresponde a las Naciones Unidas como medio de favorecer el movimiento en pro de la independencia en los territorios en fideicomiso y en los territorios no autónomos,

Reconociendo que los pueblos del mundo desean ardientemente el fin del colonialismo en todas sus manifestaciones,

Convencida de que la continuación del colonialismo impide el desarrollo de la cooperación económica internacional, entorpece el desarrollo social, cultural y económico de los pueblos dependientes y milita en contra del ideal de paz universal de las Naciones Unidas,

Afirmando que los pueblos pueden, para sus propios fines, disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales sin perjuicio de las obligaciones resultantes de la cooperación económica internacional, basada en el principio del provecho mutuo, y del derecho internacional,

Creando que el proceso de liberación es irresistible e irreversible y que, a fin de evitar crisis graves, es preciso poner fin al colonialismo y a todas las prácticas de segregación y discriminación que lo acompañan,

Celebrando que en los últimos años muchos territorios dependientes hayan alcanzado la libertad y la independencia, y reconociendo las tendencias cada vez más poderosas hacia la libertad que se manifiestan en los territorios que no han obtenido aún la independencia,

Convencida de que todos los pueblos tienen un derecho inalienable a la libertad absoluta, al ejercicio de su soberanía y a la integridad de su territorio nacional,

Proclama solemnemente la necesidad de poner fin rápida e incondicionalmente al colonialismo en todas sus formas y manifestaciones;

Y a dicho efecto

Declara que:

1. La sujeción de pueblos a una subyugación, dominación y explotación extranjeras constituye una denegación de los derechos humanos fundamentales, es contraria a la Carta de las Naciones Unidas y compromete la causa de la paz y de la cooperación mundiales.
2. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación; en virtud de este derecho, determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.
3. La falta de preparación en el orden político, económico, social o educativo no deberá servir nunca de pretexto para retrasar la independencia.
4. A fin de que los pueblos dependientes puedan ejercer pacífica y libremente su derecho a la independencia completa, deberá cesar toda acción armada o toda medida represiva de cualquier índole dirigida contra ellos, y deberá respetarse la integridad de su territorio nacional.
5. En los territorios en fideicomiso y no autónomos y en todos los demás territorios que no han logrado aún su independencia deberán tomarse

inmediatamente medidas para traspasar todos los poderes a los pueblos de esos territorios, sin condiciones ni reservas, en conformidad con su voluntad y sus deseos libremente expresados, y sin distinción de raza, credo ni color, para permitirles gozar de una libertad y una independencia absolutas.

6. Todo intento encaminado a quebrantar total o parcialmente la unidad nacional y la integridad territorial de un país es incompatible con los propósitos y principio de la Carta de Naciones Unidas.
7. Todos los Estados deberán observar fiel y estrictamente las disposiciones de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la presente Declaración sobre la base de la igualdad, de la no intervención en los asuntos internos de los demás Estados y del respeto de los derechos soberanos de todos los pueblos y de su integridad territorial.”

En este escenario internacional, quizá con sus paradojas e intereses económicos y geoestratégicos que las grandes potencias mundiales poseían en los diferentes lugares del denominado tercer mundo y en plena Guerra Fría, la conocida *Carta Magna de la Descolonización* fue un punto de inflexión diplomático contra el mantenimiento de los objetivos colonizadores de Portugal en África.

Ante este mediático golpe de efecto de la ONU contra la colonización directa de los pueblos, Portugal se mantuvo en una posición discordante y habitualmente enfrentada a las directrices de la Asamblea General de la ONU. El 29 de Octubre de 1967, el dictador Salazar concedió una entrevista al periodista norteamericano James Kilpatrick del diario *Evening star* de Washington. En la misma, Salazar acusó a la ONU de hacer “demagogia y obedecer a impulsos emocionales” y de instigar “a la división, a la violencia y a la guerra, y a utilizar la calumnia y la mentira” en las cuestiones coloniales. Así ofreció un ejemplo de cuando la Unión India ocupó, por la fuerza, el Estado Portugués de India en 1961 y, con este mismo rasero, Portugal haría caso omiso a las resoluciones de la ONU en lo que concernía a los territorios portugueses en África. Salazar declaró en esta entrevista:

A Europa Ocidental, cansada da Segunda Grande Guerra, e, ao que parece, impossibilitada de se opor às pressões que sobre ela se exerceram, deu sucesivamente a independencia aos territórios africanos sob a sua soberanía, o que não devia fazer. Primeiramente, porque não estavam ali constituídas nações que pudessem erigir-se em Estados independentes. Em segundo lugar, porque à maioria faltavam condições económicas que servissem de base a uma administração propia, ainda que não muito avançada. Não se atendeu a que não havia ainda formada uma elite política, administrativa e económica, capaz de gerir o interesse colectivo, de

que, aliás, não havia a menor consciencia na maior parte dos casos (Boletim Geral do Ultramar, 1968, Nº 508: 5).

Cunha, quien fuera Ministro de Ultramar, opinaba que muchas de las grandes potencias se habían plegado a los dictámenes de la ONU y habían renunciado y abandonado las colonias, “repudiando de todo un pasado, en una especie de autocondenación muy poco edificante” (1966: 34-35). Pero Portugal, en contraste, continuó siendo un caso único, seguro de sus deberes y “consciente de los derechos que la Historia le dotara, reafirmó su creencia en las normas superiores al servicio de Dios y de la Humanidad”. Una actitud de firmeza que, según Cunha, presentaba una “honesta coherencia” con los principios y el “coraje viril” que se había dado en la Historia de las conquistas de Portugal, contada por los mismos conquistadores y colonizadores, donde la palabra del colonizado, del subalterno era totalmente acallada.

Monteiro (1965), ante la Declaración de la ONU y defendiendo los intereses portugueses, reconocía que la autodeterminación era un derecho de todas las personas y de todos los pueblos, pero que también lo era el deber de defender las mentiras con que querían deformar aquel derecho. Ante esto, afirmaba que también Portugal está a favor de la autodeterminación, pero por una diferente de la que, según Monteiro, estaba “ayudada por intereses sin patria, en la demagogia de algunos de los cónclaves donde las arengas racistas, los sueños de hegemonía y la gula ansiosa de los imperialismos constituyen la base del entendimiento y de las tomas de posición cuyo objetivo es expulsar al hombre blanco de los territorios donde mantuvo un fenómeno colonizador” (Monteiro, 1965: 59).

La descolonización consistía, según Monteiro, en otorgar a los pueblos tutelados la posibilidad de que se transformasen en colectividades nacionales políticamente independientes, no obstante, en palabras de Monteiro, no había excesiva preocupación por el camino a la independencia en el pueblo plural que conformaba Portugal y sus colonias. La Declaración unánimemente defendida por los estados miembros de la ONU seguía siendo soslayada en interés de la política colonial portuguesa.

4.3. Los últimos vientos coloniales.

La Guerra colonial portuguesa o Guerra de la Independencia, según desde qué posición colonial o anticolonial se nombre, tuvo lugar en las antiguas colonias portuguesas de Angola, Guinea-Bisáu y Mozambique entre los años 1961 y 1974.

A las puertas de 1961 Portugal se sitúa en la frontera de dos Áfricas que comparten el solar subsahariano: el África Negra independiente y hostil a la colonialismo y a la misma presencia de blancos en el Continente; y el África Austral, dominada por las minorías colonas que encuentran en el Apartheid de la Unión Sudafricana el epicentro de su resistencia frente a la mayoría negra de sus poblaciones [...]. Esto ponía a Lisboa ante un dilema: el de aceptar la conformación de un bloque blanco en el Sur [...]; o su rechazo por el problema de cara a la galería internacional que suponía mezclarse con los «proscritos» sudafricanos, y más cuando la doctrina oficial salazarista pretendía contraponer el «multirracismo» luso al segregacionismo de los afrikáners. La opción seguida [sería] una intermedia que salvaría las apariencias pero sin renunciar a la colaboración más o menos «informal» de los gobiernos racistas de Sudáfrica y de la Federación de Rhodesia y Niassalandia (Cueto, 2011:175).

Para Cueto, “ese aireado «multirracismo» portugués no pasaba de ser una elucubración teórica de la que se hará a partir de ahora uso y abuso al tomarla como argumento máximo”, el cual pretendía “demostrar la condición de «caso único» del colonialismo «respetuoso e integrador» de los portugueses” (Cueto, 2011:175).

La causa de la disyuntiva colonial estaba condicionada por la “cerrazón de mantenerse en Ultramar”, en un colonialismo tardío que estaba fuera del contexto de las políticas colonialistas europeas, con dos “objetivos tradicionales”, por un lado, “la explotación de los recursos coloniales en beneficio de la metrópoli”, y por otro, “el asentamiento de excedentes poblacionales”. Lo que suponía una rémora según avanzan los años cincuenta y sesenta al llevar implícita la “imposibilidad de revisar su política colonial sin grandes costes económicos, políticos y humanos” (Cueto, 2011:166).

En el mensaje de año nuevo de 1969, el Presidente de la República, el Almirante Américo Thomaz, sustituto del dictador Salazar, manifestaba públicamente la importancia estratégica de las colonias africanas y una preocupación evidente ante la amenazante presencia soviética y china en África. La vida nacional portuguesa aparece condicionada por la guerra mantenida en tres frentes: Guinea, Angola y Mozambique. En este discurso navideño, expone que está en juego la defensa del patrimonio territorial, de los

restos que Occidente mantiene en este continente. La lucha contra el *terrorismo africano*, alimentada por el comunismo moscovita y pekinés en contra de toda ley internacional, según sus palabras, era una de las inmediatas preferencias para resolver la cuestión africana y el mantenimiento de las colonias.

El ministro haría hincapié en la fuerza bélica marítima para defender la supervivencia de las “parcelas de Portugal en África”, con la idea históricamente aceptada en las conquistas de sus territorios de ultramar de “quien domina el mar, domina el mundo” (BGC, 523-524, 1969: 7).

En una visita del ministro a las colonias durante el año 1963, recuerda que las muestras de cortesía y de bienvenida que le ofrecían los habitantes donde visitaba eran numerosas, siendo esas muestras de cariño análogamente respondidas. El ministro afirmaba que todas esas provincias portuguesas de África, cuyo descubrimiento remontaba a los últimos años de vida del Infante Dom Henrique, vivían en completa paz y armonía durante aquellos años idílicos. No obstante, en este año de guerra colonial, las hostilidades hacia la metrópoli eran continuas y la amenaza de la pérdida de los territorios coloniales, cada vez más cercana.

Afirmaba el político-militar burgués Cunha Leal que era preferible “mil veces” el colonialismo portugués al de la URSS o Estados Unidos, ya que su acción civilizadora conseguiría “el milagro de integrar, de forma tácita y espontánea, a los indígenas del Imperio” (Antunes, 1980: 61).

Un adepto del Movimento para la Libertação de Angola, que se presumía era el propio jefe, Mário de Andrade, en una entrevista que concedió en Agosto de 1963 al periódico “La France Catholique” decía: “es injusto pretender que los portugueses nada hicieran a nuestro favor. Pero más falso es ahora afirmar que ellos practicasen con nosotros una política de segregación [...], la verdad es que nos fueron dadas las posibilidades de elevarnos en la jerarquía social y de estudiar en Luanda y en Coimbra”. Lo que echaban en cara a Portugal era “no haber respetado el alma africana y de haber propuesto como ideal la lusitanización” (Monteiro, 1965: 62).

Gracias a la occidentalización de una parte de las élites nativas, los pueblos asiáticos y africanos fueron generando movimientos de liberación y éstos estimulando las conciencias nacionales, y bajo la dirección de estas organizaciones independentistas las masas se encaminaron hacia la expulsión de los poderes coloniales (Cueto, 2011: 167).

No obstante, habría que identificar qué tipo de descolonización realizó Portugal en las colonias africanas. Freire Antunes opina que la guerra con Angola, que duró trece años, no fue más que una “obstinada cegueira” y el “Imperio” volvió preocupado a su suelo ibérico original, a un rincón de Europa donde el

“arcaísmo salazarista” lo había hecho marginal (Antunes, 1980: 109). Para Cueto,

Lisboa hace su propia radiografía de la realidad internacional y de su lugar en ella. Partiendo de la consciencia de su difícil posición para mantenerse a flote en África, concreta su respuesta en tres líneas de acción principales: la primera, la resistencia armada con el objetivo de contener la rebelión en el norte de Angola y aplastarla lo antes posible; una segunda basada en la «contrainformación», destinada «esclarecer el entendimiento occidental» y por supuesto a mantener el frente unido en el interior, propagando un discurso explicativo del problema acorde con los intereses del Estado; y por último, la adopción de reformas en materia colonial, concebidas para apoyar la ejecución de las anteriores y para frenar los riesgos de que prendiese una rebelión generalizada en todos los territorios dominados sustentada por la connivencia de la población negra y por una mayor implicación de los poderes internacionales. Tres líneas de acción que formaban parte de una política coherente, en tanto en cuanto era de la inserción internacional de Portugal de lo que dependía el mantenimiento del orden interno en las «provincias ultramarinas » y viceversa (Cueto, 2011: 167).

La teoría utilizada por los dirigentes portugueses después de 1961 “frente al mundo y ante la ciudadanía” siguió siendo la misma, “la basada en la particularidad de su hecho colonial, y para ello no tuvieron reparos en negar las evidencias más sangrantes de las deficiencias de su colonialismo”. Para ello, se “minimizó el atraso socioeconómico de las colonias lusas y con ello las carencias de la «obra de Portugal»”; se defendió “el distingo entre ciudadanos portugueses e indígenas del Estatuto de 1954” como una “actitud respetuosa” con los indígenas (Cueto, 2011: 183); y se realizaron una serie de reformas aplicados al ámbito económico, social y educativo (Cueto, 2011: 183).

A pesar de todos los esfuerzos, la mayor parte de los gobiernos aliados occidentales, en los que se estaba pensando a la hora de acometer los cambios, recibieron con total frialdad las reformas portuguesas. A esas alturas para todos quedaba claro que la única salida admisible para Portugal era el reconocimiento del derecho de autodeterminación de los pueblos colonizados y la realización de una consulta donde la independencia total estuviese entre las opciones, bajo la supervisión internacional, con un plazo de ejecución más o menos dilatado según los casos, y con miras a preservar los lazos de unión a los que las partes estuviesen dispuestas. Muy al contrario de esto, el afán de Lisboa siguió siendo el inmovilismo y la resistencia a ultranza, tal vez aguardando a esa alteración en el orden internacional de grandes dimensiones que obligase a Occidente a reconsiderar su posición de cara a las aspiraciones de Portugal (Cueto, 2011: 196).

Figura 12. Fecha de las independencias de los países africanos y de los PALOP.



upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

5. Lusófonos africanos: sujetos activos en la descolonización.

En la historia de los PALOP, existe una serie de personajes históricos que fueron fundamentales en el proceso de emancipación e independencia de las colonias. Estos líderes africanos se formaron en las universidades de la Metrópoli y realizaron el mismo recorrido que muchos de los y las estudiantes africanas de la actualidad. En busca de una formación superior, la movilidad estudiantil sirvió para formar académica y políticamente a esas élites que serían los cuadros de mando de las revoluciones africanas. Entre ellos, cabe destacar al caboverdiano Amílcar Cabral, al angoleño Agostinho Neto y al mozambiqueño Samora Machel, los cuales tienen la característica común de haber estudiado en Lisboa. Todos ellos fueron intelectuales que realizaron una labor nacionalista y anticolonial para derrocar al poder que, históricamente, se había apoderado de la capacidad de los pueblos africanos para pensar, educar, administrar y orientar la vida de los pueblos colonizados desde su cosmovisión.

Estos intelectuales solían residir en la Casa dos Estudantes do Império (CEI), “um dos lugares onde se prepara a saída de Portugal de várias dezenas de estudantes que irão juntar-se aos movimentos de libertação das colónias portuguesas” (Castelo, 2010:13), el cual era considerado como un “espaço de discussão e das primeiras ações de organização do movimento de guerrilha; o momento da euforia, da utopia” (Pereira, 2011: 1). Pepetela, uno de los estudiantes más destacados en aquellos convulsos años 60, tenía como “referente histórico” (Fontes, 2012: 43) a la Casa dos Estudantes do Império y la recordaba así:

Foram anos de descoberta da terra ausente. E dos seus anseios de mudança. Conversas na Casa dos Estudantes do Império, onde se reunia a juventude vinda de África. Conferências e palestras sobre a realidade das colónias. As primeiras leituras de poemas e contos que apontavam para uma ordem diferente. E ali, no centro mesmo do império, Sara descobria a sua diferença cultural em relação aos portugueses [Pepetela, 1992:13]. (Pereira, 2011: 2).

De acuerdo con Pereira (2011), en esta situación de “despertar” contra la imposición eurocéntrica, los escritores lusoafrianos pueden considerados postcoloniales por el ideario defendido, los cuales “foram impulsionados a recusar e criticar a imagem depreciativa imposta pela ideologia do colonizador. Após longo tempo reproduzindo o mito construído e imposto pela política colonialista, esses intelectuais se recusaram a aceitar que seu povo e sua cultura continuassem sendo relegados a uma subalternidade” (Pereira, 2011: 5).

La teoría crítica africana de Cabral y de este movimiento anticolonial guarda relación intelectual con Frantz Fanon y una continuidad de las teorías y las prácticas (Blackey, 1974; Lazarus, 1999; Rabaka, 2011).

Samora Machel, el primer presidente de la independizada Mozambique, escribía en 1983 durante el 4º Congreso del FRELIMO que el imperialismo, como sistema capitalista, condena a las colonias al hambre y a la miseria, por lo que disminuyen las capacidades físicas y mentales del pueblo, así como la capacidad de luchar contra el sistema de explotación capitalista. Además, esta estrategia del hambre del imperialismo está compartida por la discriminación racial y es usada como un arma decisiva para la deshumanización de los pueblos dominados. Para Machel, es en este contexto que la imagen del “hombre africano” aparece asociada a la de un “homem esfarrapado, estúpido, meio nu, com as costelas contadas e a espera da chuva. O africano é assim reduzido a um ser exótico, pitoresco” (Machel, 1983: 29) y cuando un turista de los países capitalistas visita África no fotografía las producciones políticas, económicas o sociales, sino que procura tomar la imagen de un campesino aislado, del más pobre y miserable para demostrar a sus amigos y compatriotas que “em África conseguiram ver um ‘africano autentico’”. De esta manera

O imperialismo, através desta permanente agressão económica e ideológica, visa reforçar a ideia de que somos subdesenvolvidos porque somos incapazes, preguiçosos e estúpidos. O processo de libertação do Povo moçambicano tornou para todos nós bem claro que se há doentes, fracos, ignorantes entre nós é exactamente porque a pilhagem colonial e a exploração capitalista nos reduziu á mais profunda pobreza (Machel, 1983: 29).

Según Machel (1983), el colonialismo creó la idea de que los pueblos africanos son pobres por razones naturales. La miseria que ellos mismos crearon en los territorios es atribuida al clima, a la pereza y la ignorancia innata de los africanos y africanas. Este concepto generó el prejuicio burgués y occidental de la imagen del africano como un subdesarrollado crónico, patán, andrajoso e incapaz (1983: 19-20). El africano es presentado como una persona que es preciso ayudar. Para Machel, el “racismo brutal e descarado” del colonialismo siguió de un racismo sutil y paternalista que corresponde con los intereses neocoloniales de explotación, donde los africanos serán “gente” cuando sean “iguais a imagem do cristão europeu” cuando nieguen “a personalidade e cultura africanas” (Machel, 1983: 21). En este sentido,

O imperialismo pretende que os países africanos copiem o seu modelo de sociedade, de civilização e de cultura. O desenvolvimento dos estados africanos, dizem teóricos burgueses, será conseguido quando estes forem como as metrópoles coloniais. Esta é a herança cultural e ideológica do inimigo dos povos. Físicamente o colonialismo deixou de estar presente, mas as suas ideias permaneceram na cabeça de muitos (Machel, 1983: 20).

Para Machel, la educación era la forma de llevar al pueblo por el camino de la emancipación, de la propia liberación y de la transformación, en un combate permanente entre lo “Novo” contra lo “Velho”. Porque las viejas ideas y los viejos esquemas de pensamiento fueron “moldados à imagem do colonizador e da sociedade de exploração por ele criada”, y representa el mantenimiento de unas pautas antiguas que impiden el desarrollo económico, cultural y social, así como la liberación de los lazos de dependencia (Machel, 1983: 18).

5.1. Amílcar Cabral: el libertador africano.

Amílcar Cabral, guineano de nacimiento, llegó a Lisboa en 1945 para comenzar sus estudios en el Instituto Superior de Agronomía, culminando su formación en 1952, cuando se doctoró (Chabal, 1983)

Cabral both as an active combatant and theoretician has realized that social transformation cannot be effected by changing only the consciousness of people, only by a theoretical criticism of obsolete colonial relations. The ultimate, determining force is the revolutionary remaking of social life (Magubane, 1971: 73).

Haciendo eco de las palabras que escribió, en 1976, José Garibaldi, director de la revista *Seara Nova*, donde publicaba Cabral en sus tiempos de estudiante en Lisboa, los textos de Cabral “são [todavía] hoje uma arma de combate a escala dos povos do chamado Terceiro Mundo”.

En este periodo estudiantil, Cabral fue secretario general y presidente del Comité de Cultura, así como vicepresidente de la “Casa dos Estudantes do Império”, donde convivió con otros estudiantes africanos como Agostinho Neto, Mario Pinto de Andrade y Eduardo Mondlane, entre otros. Esta experiencia internacional y la “convivência com outros jovens intelectuais africanos teria sido fundamen tal para a sua formação e para a construção de sua estratégia política colocada em prática após seu retorno à Guiné-Bissau”, la cual estaba basada en la unidad de diferentes idiosincrasias culturales y lingüísticas para la superación de las políticas coloniales y la emancipación de las colonias (Pereira y Vittoria, 2012: 293). En este aspecto, Paulo Freire confiesa su admiración e influencia ideológica de Cabral diciendo “no puedes imaginarte cómo me ha impresionado la extraordinaria percepción de las diferentes culturas que poseía Amílcar Cabral” (Freire, 1990: 179).

Cabral, en el discurso que pronunció en 1970 en la Universidad de Syracuse (Estados Unidos) donde homenajeó a Eduardo Mondlane, uno de los líderes más destacados en Mozambique en la lucha de liberación y asesinado por agentes portugueses en 1969, expuso algunas de sus ideas sobre la

importancia de la cultura indígena como un factor de resistencia a la dominación extranjera (Cabral, 1974).

Cabral expone que, en determinadas circunstancias, es muy fácil para el extranjero imponer su dominio sobre un pueblo, pero sólo puede mantenerse por la represión permanente y organizada de la vida cultural de las personas afectadas, y este dominio extranjero sólo se puede asegurar definitivamente por la eliminación física de una parte significativa de la población dominada. Una dominación militar cuyo objetivo es paralizar la vida cultural del pueblo dominado e, incluso, destruirla para que estos pueblos no puedan perpetuar su cultura. Aimé Césaire, en 1950, analiza esta posibilidad de destrucción cultural de la siguiente manera:

El mecanismo de esta muerte de la cultura y de las civilizaciones bajo el régimen colonial comienza a ser bien conocido. Toda cultura necesita un marco, una estructura, para desarrollarse. Ahora bien, es incluídable que los elementos que estructuran la vida cultural del pueblo colonizado desaparecen o se envilecen debido al régimen colonial. Se trata en primer termino, por supuesto, de la organización política. Porque no debe perderse de vista que la organización política de la que libremente se dota un pueblo forma parte, y en sumo grado, de la cultura de este pueblo, y que, por otra parte, esta cultura se halla condicionada por esta organización (Césaire, 2006: 49).

Cabral supera las fronteras lusoafricanas para lanzar su discurso de liberación hacia contextos coloniales universales, donde la resistencia cultural puede asumir nuevas formas (política, económica, armada) con el fin de oponerse a la dominación extranjera.

Según Cabral, el ideal de la dominación extranjera, sea imperialista o no, tiene dos variables:

- Liquidar prácticamente toda la población del país dominado, eliminando de esta manera las posibilidades de resistencia cultural;
- Lograr imponer el equilibrio entre la dominación económica y política de estas personas con la preservación de su personalidad cultural.

De acuerdo con Cabral, la primera opción implica el genocidio de la población indígena y, con ello, la dominación extranjera carecería de contenido y objeto de dominación, es decir, los pueblos dominados. Y la segunda opción carece de viabilidad práctica y no se ha producido nunca en la historia. La elección de los colonizadores imperialistas fue asediar permanentemente las culturas indígenas basadas en una “dictadura racista (o democrática)” que provocó una teoría de asimilación progresiva de estas poblaciones indígenas, “un intento más o menos violento de negar la cultura de estas personas”, la cual fracasó por su inviabilidad y, sobre todo, por su carácter inhumano. Esta política

alcanza su mayor grado de absurdidad y dramatismo en el caso de Portugal, donde Salazar afirmó que “Africa does not exist” (Cabral, 1974: 12).

Cabral afirma que la cultura constituye un elemento de resistencia a la dominación extranjera, ya que, en el plano ideológico, es la manifestación de la realidad física e histórica de la sociedad dominada. La cultura es a la vez el fruto de la historia de un pueblo y un factor determinante de la historia, por la influencia positiva o negativa que ejerce sobre la revolución de las relaciones entre el hombre y su medio ambiente, entre los hombres o grupos de hombres dentro de una sociedad, así como entre las diferentes sociedades. La ignorancia de este hecho puede explicar el fracaso de varios intentos de dominación extranjera, así como el fracaso de algunos movimientos de liberación nacional.

En este sentido, vemos en Ngũgĩ un apoyo discursivo a la teoría de Cabral en el sentido de la imposición del lenguaje del colonizador como medio de expresión de los sentimientos de los colonizados, donde “the domination of a people’s language by the languages of the colonising nations was crucial to the domination of the mental universe of the colonised” (Ngũgĩ, 1986: 16).

Cabral analiza así la naturaleza y la historia de la liberación nacional en su contexto contemporáneo, es decir, la liberación nacional en contra de la dominación imperialista. Este último, opina Cabral, es distinto tanto en forma como en el contenido del anterior tipo de dominación extranjera (dominación tribal, militar aristocrática, feudal y capitalista en la era de la libre competencia). Ya que entiende que la dominación imperialista, al negar el desarrollo histórico de los pueblos dominados, necesariamente también niega su desarrollo cultural. También se entiende por qué la dominación imperialista, al igual que el resto de la dominación extranjera, por su propia seguridad, requiere la opresión cultural y el intento de liquidación directa o indirecta de los elementos esenciales de la cultura de los pueblos dominados.

El estudio de la historia de las luchas de liberación nacional muestra que en general estas luchas están precedidas por un aumento de las expresiones de la cultura (Cabral, 1973), consolidando progresivamente en un exitoso intento de afirmar la personalidad cultural de los pueblos dominados, como una forma de negación de la cultura opresora. Para Cabral

A nation which frees itself from foreign rule, will only be culturally free if, without a complex and without underestimating the importance of positive contributions from the oppressors' culture and of other cultures, it recaptures the commanding heights of its own culture, which derives sustenance from the living reality of its environment and equally rejects the harmful influences which any kind of subjection to foreign cultures involves. Thus one sees that if imperialist domination necessarily practices cultural oppression, national liberation is necessarily an act of culture (Cabral, 1974: 13).

Así pues, para Cabral, los y las dirigentes de este movimiento de liberación nacional deben tener, en primer lugar, una idea clara del valor de la cultura en el marco de la lucha. También deben tener un conocimiento profundo de la cultura del pueblo, cualquiera que sea su nivel de desarrollo económico, y deben de ser consciente del hecho de que la sociedad es el portador y creador de cultura, y ésta posee un carácter popular, de masas, es decir, que no es y nunca puede ser el “privilegio” de algún sector de la sociedad. Los intereses económicos de cada sector de la sociedad pueden ser diferentes, y así lo puede ser también su cultura, relacionada con su entorno, sus problemas o sus aspiraciones que vayan en uno u otro sentido dependiendo de su lugar de vivencia o su cosmovisión. Para Cabral, es un hecho que hay estas diferencias culturales entre grupos sociales urbanos o rurales, de distinto grupo étnico o desde el campesino o al intelectual indígena que está más o menos “asimilado”. En palabras de Cabral,

Experience of colonial domination shows that, in the attempt to perpetuate exploitation, the coloniser not only creates a whole system of repression of the cultural life of the people colonized, but also arouses and develops the cultural alienation of a section of the populace either by the so-called assimilation of the indigenous people or by the creation of a social abyss between an indigenous elite and the popular masses. As a result of this process of division, or widening of the divisions in society, it happens that a considerable section of the population, notably the petite bourgeoisie, urban or peasant assimilates the mentality of the coloniser, considering themselves culturally superior to the people they belong to, and whose cultural values they either despise, or do not know. This situation, characteristic of the majority of colonized intellectuals, crystallizes as the social privileges of the assimilated or alienated group increases, with direct implications for the response of the individuals of this group to the liberation movement. Thus a reconversion of minds-of mentalities, becomes indispensable to their integration with the national movement. Such a reconversion - reafrikanisation in our case- can be started before the struggle but it is not complete until during the course of the struggle, in the daily contact with the masses, and in the communion of sacrifice that the struggle demands (Cabral, 1974: 14).

Sin embargo, existe el peligro de que, ante la perspectiva de la independencia política, haya un sector de la población que, por ambición y oportunismo, intente imponer su propia cultura al resto sobre la base de su nivel de escolaridad, sus conocimientos científicos o técnicos. Ante esto, la vigilancia se torna, según Cabral, imprescindible tanto en el aspecto cultural, como en el plano político, porque tanto en el movimiento de liberación como en cualquier otro lugar, los líderes políticos pueden ser “culturalmente alienados”.

La teoría de Cabral se fundamenta en que el colonizador que reprime o inhibe la actividad cultural de las masas en la base de la pirámide social, fortalece y protege el prestigio y la influencia cultural de la clase dominante en la cumbre de esa pirámide. El colonizador instala jefes que lo apoyan y que son, hasta cierto punto, aceptados por las masas; les da a estos jefes privilegios materiales, como la educación para sus hijos mayores, por ejemplo. Todo esto no significa que sea imposible que estas clases dominantes se unan al movimiento de liberación. Es en este marco de "dominación imperialista colonial" donde, entre los aliados más fieles del "opresor", se encuentran algunos altos funcionarios e intelectuales "asimilados", así como un número importante de representantes de la clase dominante de las zonas rurales.

El "combate cultural" contra la dominación colonial, la primera fase del movimiento de liberación, según Cabral, puede ser planificada de manera eficiente sólo sobre la base de la cultura de las "masas trabajadoras" rurales y urbanas, entre ellos el "nacionalista revolucionario" y la "pequeña burguesía" que ha sido re-africanizada o que están listos para su "reconversión cultural", con el fin de caracterizar la línea principal que defina progresivamente una cultura nacional al servicio de la lucha de liberación, la cual permita una "supervivencia de los valores culturales" y el desarrollo en un marco nacional. Césaire decía este respecto,

quierase o no, no puede plantearse actualmente el problema de la cultura negra sin abordar al mismo tiempo el problema del colonialismo, ya que todas las culturas negras se desarrollan hoy dentro de este particular condicionamiento que es la situación colonial o semicolonial o paricolonial (Césaire, 2006: 46).

Según Cabral, cuanto mayores sean las diferencias entre la cultura de los pueblos dominados y la cultura de su opresor, más posible esta victoria se convierte, porque la historia demuestra que es mucho menos difícil de dominar y seguir dominando a un pueblo cuya cultura es similar o análoga a la del conquistador. Por ello, uno de los errores más graves cometidos por las potencias coloniales en África, pueden haber sido ignorar o subestimar la fuerza cultural de los pueblos africanos. Para Cabral, esta actitud es particularmente clara en el caso de la dominación colonial portuguesa, que ha negado la existencia de los valores culturales de los países de África y de su posición social, insistiendo en prohibir todo tipo de actividad política.

The political and violent resistance of the people of Portugal's colonies as in other countries or regions of Africa, has been crushed by the technological superiority of the imperialist conquerors, with the complicity or treachery of some indigenous ruling classes. The elites who are faithful to the history and culture of the people have been destroyed. Entire populations have been massacred. The colonial kingdom entrenched itself with its characteristic crimes and exploitation. But the cultural resistance of the African people has not been destroyed. Suppressed, persecuted, betrayed by some

sections of society that have compromised their stand against colonialism, African culture has survived all the storms, by seeking refuge in villages, in forests and in the spirit of generations of victims of colonialism (Cabral, 1974: 16).

En el plano educativo, Amílcar Cabral expone, en su época más joven, su propia experiencia como estudiante universitario en la metrópoli portuguesa. En 1953, escribe sobre el papel del estudiante africano y africana, preguntándose por cuáles estudios pueden optar estos estudiantes y si podrán esperar una futura colocación correspondiente a su valor. Para Cabral, el “negro” de las colonias portuguesas de África no disponía generalmente de recursos económicos compatibles con su dignidad humana. La estructura del sistema colonial le reservaba, explícita o tácitamente, las posiciones que le correspondían, dentro de la estructura capitalista, en un nivel socioeconómico considerado como inferior. La casi totalidad de las “masas negras”, las que estaban en contacto con la “civilización occidental”, ocupaban una posición comparable a las masas proletarias metropolitanas, aunque en el caso de las poblaciones colonizadas, se encontraban con el obstáculo y el prejuicio del racismo (Cabral, 1976 :30).

El obstáculo económico era una imposibilidad a la hora de acceder a estudios medios o superiores y costear los gastos para poder formarse en Portugal. Para Cabral, la barrera económica es la primera garantía de que la condición de inferioridad del negro civilizado se eternizará. A pesar de todo, algunas personas conseguirán vencer esa barrera, pero se trataba de un número y un porcentaje muy reducido.

Estos elegidos y elegidas se encontraban con unos factores que condicionaban la elección de sus estudios superiores en Portugal:

a) Las circunstancias que hacen posible esos estudios: la mayoría de los estudiantes africanos y africanas en Portugal estaba constituida por individuos que, habiendo demostrado ciertas cualidades intelectuales y de esfuerzo en las colonias de donde son originarias, recibían una ayuda para continuar con sus estudios. La mayor parte de las veces, la concesión de una ayuda imponía al candidato un cierto número de cursos, entre los cuales podía escoger.

b) Las probabilidades de colocación: la falta de colocaciones constituía un problema en Portugal. Por ello, el estudiante procuraba frecuentar los cursos para los cuales esa dificultad de colocación era menor. Era una medida de defensa impuesta por las circunstancias que reglamentaban el trabajo intelectual en la “civilización occidental”. Esas dificultades generales aumentaban cuando se le sumaban las dificultades añadidas de su condición de africano colonizado. Si se engloba en la categoría a), el estudiante podrá encontrar una oferta de ayuda al estudio que ofrezca alguna posibilidad de colocación.

c) Vocación: de manera general, este factor sólo interesaba a los y las estudiantes que podían costear por sí mismos los gastos de su instrucción y que no se preocupaban por las dificultades de colocación, aunque era difícil encontrar a un africano o africana en esas condiciones. En ese caso, si se incluía en las categorías a) o b), podría encontrar algún curso que se correspondiese con su vocación.

d) Deseo de poseer conocimientos que puedan ser útiles a las “massas africanas”: Cabral advirtió que era un factor nuevo que influía en la elección de los cursos universitarios en Portugal, aunque debido al factor económico a) no ejercía tanta influencia como debiera de haber tenido. El negro que el colonialismo llamaba “asimilado” estaba desligado de sus propios problemas, de los problemas de las “massas africanas”, es decir, estaba “desenraizado”. No obstante, en aquel momento, el o la estudiante negra de las colonias portuguesas comienza a tomar consciencia de su posición en el mundo: la de un “homem negro” que debía tener la preocupación fundamental de servir a la causa de la emancipación de los “homens negros”, para así servir a la humanidad. Según Cabral, a medida que esta consciencia fuera tomando forma en un número cada vez mayor de estudiantes africanos y africanas, aumentaría la importancia de este factor. El estudiante africano y africana debía utilizar todas las capacidades para aprovechar al máximo las raras oportunidades que el régimen colonial le ofrecía para luchar por la liberación de las “massas africanas” y por su propia liberación (Cabral, 1976: 31-32).

5.2. Agostinho Neto: un poeta armado de futuro.

Dentro del mundo lusófono africano, el angoleño Agostinho Neto fue otro de los precursores del proceso de liberación y uno de los intelectuales más relevantes dentro de la generación que surgió de la Casa dos Estudantes do Império. Neto, identificado con la causa de la emancipación de las colonias, comenzó a escribir la historia de su propia nación a través de la poesía y la narrativa, con las cuales intentaba subvertir el modelo europeo (Pereira, 2011). Para Venâncio (1992),

entre os poetas antologados encontrava-se o angolano Agostinho Neto, se não o maior representante da Negritude no espaço africano de língua portuguesa, pelo menos o poeta lusófono com maior reconhecimento internacional. Dois poemas seus são antologados: «Aspiração» e «Criar». Se com o primeiro poema, invocando todo o homem negro que não só em Angola era objecto de discriminação económica, ele se inscreve na problemática pan-africanista/negritudinista, com o segundo poema inscreve-se numa órbita mais universalista, cantando não só o homem negro explorado, mas invocando todos os homens a quem é negada a condição de o serem. Paralelamente, à medida em que incitava à

criação de gargalhadas sobre o escárneo da palmatória, de firmeza no vermelho sangue da insegurança ou ainda incitando simplesmente à criação de amor com olhos secos, introduzirá na literatura angolana o espírito de combatividade, o messianismo, a defesa duma utopia, que tanto irá marcar a literatura angolana, inserindo-a com isso, com essa característica, entre as literaturas africanas mais originais, fazendo-a cumprir o principal do realismo africano. O seu discurso torna-se assim o prenúncio daqueles textos, cuja intencionalidade primeira será a reivindicação dum estatuto nacional, no que Angola, sociologicamente falando, toma a primazia em relação às restantes colónias (Venâncio, 1992: 20).

Según Venâncio, la creación poética de Neto reflejaba los principios panafricanistas del medio estudiantil de la diáspora africana en Lisboa, solidarizándose con las y los “negros” de todo el mundo. Neto sabe que él, como negro, existe porque lo ignoran, y al existir, resiste ante todas las injusticias de esa ignorancia, de ese rechazo (1992:52).

En el poema *El llanto de África*, Neto expone la tragedia de un continente asediado por la colonización y la esclavitud, “siempre el mismo llanto en nuestra alegría inmortal”:

El llanto de siglos / inventado en la esclavitud / en histerias de dramas negros almas blancas perseguidas / y espíritus infantiles de África / las mentiras llantos verdaderos en sus bocas. / El llanto de siglos / donde la violada verdad se consume en el círculo de hierro / en la deshonesto fuerza / sacrificadora de los cuerpos cadavéricos / enemiga de la vida / cerrada en los estrechos cerebros de máquinas de contar / en la violencia / en la violencia / en la violencia. / El llanto de África es un síntoma (Extraído de Jamis et al., 1975).

En otro de sus poemas, *Despedida en el momento de partir*, realiza otra demostración de la discorformidad por la situación angolana, por el deseo de transmitir la realidad de una sociedad que ha perdido su propia dignidad humana:

Nosotros, los hijos desnudos de los matorrales, / criaturas sin instrucción que juegan con pelotas de trapo / en las llanuras del mediodía, / nosotros mismos / conchabados para quemar nuestras vidas en los cafetales, / negros ignorantes./ que deben respetar a los blancos / y temer a los ricos, / somos tus hijos del barrio de los nativos / donde nunca llega la electricidad; / hombres que mueren ebrios, / abandonados al ritmo de los tam-tams de la muerte, / tus hijos, / que tienen hambre, que tienen sed, / que se avergüenzan de llamarte madre, / que tienen miedo de cruzar las calles, / que tienen miedo de los hombres (Extraído de Shand et al., 1968).

Y por último, es en *Negación* donde expone el discurso más crítico contra la dominación y la arrogante superioridad del colonizador que preconiza temerosamente la invisibilidad del colonizado negro:

No cuenten conmigo / para servirles las comidas / ni para extraer los diamantes / que sus mujeres irán a ostentar en los salones / ni para cuidar de sus plantaciones / de algodón y café / ni cuenten con amas / para amamantar a sus hijos sifilíticos / no cuenten con operarios de segunda categoría / para hacer el trabajo del que ustedes se enorgullecen / ni con soldados inconscientes / para gritar con el estómago vacío / ni con lacayos / para quitarles los zapatos / de madrugada / cuando ustedes regresan de las orgías nocturnas / ni con negros miedosos / para ofrecerles vacas / y venderles maíz a centavos / ni con cuerpos de mujeres / para alimentarles de placeres / en los ocios de su abundancia inmoral. / Y ahora pueden quemar / los letreros miedosos / que las puertas de bares hoteles y recintos públicos / gritan a su egoísmo / en las frases “SÓLO PARA BLANCOS” o “COLOURED MEN ONLY” / Negros aquí blancos allá. [...] Y ahora pueden acabar/ con los miserables barrios de negros/ que estorban su vanidad/ Vivan satisfechos sin colour lines/ sin tener que decir a los clientes negros/ que los hoteles están abarrotados/ que no hay más mesas en los restaurantes/ Báñense tranquilos/ en sus playas y piscinas/ que nunca hubo negros en el mundo/ que ensuciasen las aguas/ o a vuestros asquerosos preconceptos/ con su oscura presencia/ ¡Disuelvan el Ku-Klux-Klan/ que ya no hay negros para linchar! [...] ¡Nunca hubo negros! / África fue construida sólo por ustedes / América fue colonizada sólo por ustedes / Europa no conoce civilizaciones africanas / Nunca hubo besos de negros sobre rostros blancos / ni ningún negro fue linchado / nunca mataron prietos a golpes de bastones / para poseer sus mujeres / nunca despojaron de propiedades a los prietos / nunca han tenido hijos con sangre negra / ¡oh! racistas de desbragada lubricidad / ¡Hártense ahora dentro de la moral! [...] No hay en las calles de Luanda/ negros descalzos y sucios/ que pongan manchas en sus falsedades de colonización/ [...] ¡No hay negros en las calles!/ Nunca hubo/ No hay negros perezosos/ que dejen los campos sin cultivar/ y reticentes a la esclavización/ ya no hay negros para robar/ [...] Nunca hubo descubrimientos/ África fue creada con el mundo/ ¿Qué es la colonización?/ ¿Qué son las masacres de negros?/ ¿Qué son las confiscaciones de propiedades?/ Cosas que nadie conoce/ [...] Se acabó el odio/ y el trabajo de civilizar/ y la náusea de ver niños negros/ sentados en la escuela/ al lado de niños de ojos azules/ y las extorsiones y compulsiones/ y los palmetazos y torturas/ para obligar a inocentes a confesar crímenes/ y miedos de revuelta/ y las complicadas gestiones políticas/ para engañar a las almas simples (Neto, 2013).

Capítulo III. Fundamentos para una ecología de saberes intercultural y postcolonial.

El mundo es un pluriverso político, cultural y cognitivo. La vida se organiza y experimenta de varios modos. Se produce conocimiento a través de una diversidad de estrategias, de procesos de imaginación, que permiten comprender las diversas dimensiones de la naturaleza y a nosotros como parte de ella. No sólo existe una pluralidad de formas de conocimiento que corresponde a la diversidad de culturas sino que también al interior de cada cultura se desarrolla una pluralidad de formas de pensamiento. En este sentido que las pretensiones de verdad que se esgrimen en cualquier cultura acaban siendo una forma de desconocimiento de la diversidad constitutiva de su forma de vida, además se convierten en un acto represivo que desconoce el despliegue de una pluralidad de formas de pensar en los más diversos ámbitos, desde el estudio de los procesos de la naturaleza en sentido amplio hasta los procesos sociales y políticos (Olivé et al., 2009: 13).

El objetivo es encontrar un respeto mutuo entre esta pluriversidad y la superación de la hegemonía dominante establecida por la Modernidad, que ha producido una visión única de los saberes y de los conocimientos en torno a la verdad incontestable del saber científico. Un saber científico que, por otro lado, es el saber occidental, surgido del seno de Europa y, de esta manera, forma parte también de nuestro saber. Pero esta circunstancia no debe ser óbice para producir un pensamiento crítico, solidario y justo hacia los otros saberes y conocimientos existentes en el mundo.

La colonización del saber y la casi destrucción de las estructuras de conocimiento de las poblaciones africanas ha producido una “hibridez” cultural (Bhabha, 1994) y epistemológica. Pero esta demoledora experiencia imperialista no ha hecho más que diversificar la ecología de saberes, es decir, ha provocado una ampliación de la diversidad de saberes, aunque en el “ecosistema” se encuentren unos saberes “en peligro de extinción” ante la hegemonía científica occidental.

Desde la modernidad occidental, se ha contemplado la historia mundial basada en “las pretensiones de verdad universal a través de religiones monoteístas así como de la estructura de legitimación y validación de las formas de conocimiento que se han desarrollado bajo la noción de ciencia”. Estas verdades universales provenientes del saber científico han sido parte de una “geopolítica de expansión colonial” (Olivé et al., 2009: 14). Parte del

pensamiento moderno “ha sido y es etnocéntrico”, pero a pesar de todas las manifestaciones de la universalidad de la verdad occidental, ha habido otras culturas que han practicado su propia comprensión del universo y del conocimiento, lo que permita, actualmente, una diversidad de saberes y conocimientos, no exenta de conflictos y rupturas (Bourdieu, 2008: 11), que se intentan superar

Por un lado, hay procesos político-culturales que demandan un reconocimiento igualitario desde los movimientos políticos articulados desde las matrices culturales subalternas en tiempos coloniales y neocoloniales. Por otro lado, en parte como respuesta estos movimientos, hay un conjunto de políticas de reconocimiento multicultural que integran con más derechos pero manteniendo la jerarquía entre las formas culturales y políticas modernas y las de las otras culturas (Olivé et al., 2009: 15).

A partir de estas consideraciones críticas a la modernidad, el portugués Boaventura de Sousa Santos construye un *corpus* intelectual que permita reconocer las otras manifestaciones de los conocimientos indígenas y subalternos que se encuentran dominados desde la colonización por los imperios europeos y, de esta manera, integrar esos conocimientos en una ecología de saberes en la cual se encuentren en igualdad de condiciones con el saber científico occidental.

Boaventura de Sousa Santos nació en Coimbra en 1940 y se doctoró en Sociología del Derecho por la Universidad de Yale. Su actividad académica como Catedrático de Sociología en la Universidad de Coimbra ha estado enfocada hacia diferentes líneas de investigación que le llevaron a conformar un discurso personal sobre la “Sociología de las Emergencias”, basado en las experiencias humanas.

Diversos autores (Bonet, 2010; Catalán, 2008; Grosfoguel, 2011b), especializados en la teoría postcolonial, consideran a Boaventura de Sousa Santos como uno de los intelectuales que mayor aportación ha realizado en el debate sobre las posibilidades de la emancipación social y la descolonización del conocimiento.

La extensa obra de Santos es, según Grosfoguel, “una contribución fundamental a la descolonización de las ciencias sociales”, además de “un ejemplo de una teoría crítica descolonial producida desde Europa en diálogo crítico con el pensamiento del Sur Global”, siendo “inexcusable para pensadores del Norte Global seguir produciendo teoría crítica sin diálogo, con sordera hacia las epistemologías del Sur” (Grosfoguel, 2011b: 97).

Según Bonet (2010), la obra de Santos se ha convertido en “una referencia académica imprescindible en el panorama de las ciencias sociales y humanas contemporáneas con una vocación crítico-emancipadora” y se trata de uno de los sociólogos más “innovadores de la actualidad” (2010: 24), una actividad que

le lleva a estar “comprometido con la denuncia de la injusticia venga de donde venga”, el cual está vacunado “contra cualquier enfermedad habitual entre otros filósofos: reduccionismo, optimismo, ingenuidad, etc.” (Catalán, 2008: 289).

Para Bonet, habría que destacar también su “capacidad de compromiso y transgresión”, lo cual le ha permitido superar ciertas fronteras en diferentes ámbitos. La primera se trata de las fronteras *disciplinares*, en las cuales Santos ha aplicado una “naturaleza transdisciplinar”, utilizando diferentes herramientas tanto de las ciencias sociales como de las ciencias naturales. Se trata de una lectura transgresora en dos sentidos, en la cual Santos consigue, por una parte, una “fusión de enfoques y métodos de investigación” y, por otra, la apertura de “espacios de encuentro y articulación entre los saberes científicos y los saberes populares o cotidianos” que promueva la “construcción de un de conocimiento activista al servicio de la emancipación social” (Bonet, 2010: 24). La segunda frontera transgredida serían las *culturales y geográficas*, abordando los problemas sociales desde un punto de vista global, de dimensiones mundiales, en diálogo continuo con “diversas teorías y actores de diferentes latitudes del planeta” (Bonet, 2010: 24) tanto a nivel universitario como en el ámbito indígena. Esta transgresión se aprecia en sus constantes intervenciones en los diferentes Foros Social Mundiales, en los cuales, es un intelectual y un activista destacado, implicado en diferentes actividades de emancipación social. Un investigador del Norte global que transgrede también esos límites para trabajar desde el Sur global, dialogando con diferentes agentes en contra de la hegemonía del poder y del colonialismo del Norte, estableciendo así una relación entre teoría y práctica. Este activismo social e implicación con los más desfavorecidos le confiere un perfil alejado de una Cátedra acomodada en la teoría:

aunque su pensamiento es transmisor de unas determinadas ideas y valores que conectan con las aspiraciones emancipadoras de los grupos oprimidos, no representa al intelectual de vanguardia que mantiene un vínculo orgánico con una determinada clase social o un partido político, ni tampoco se cree poseedor de un conocimiento o visión privilegiada del mundo con la que concienciar y guiar a las masas. Su rol social como intelectual es más bien el de un facilitador crítico e independiente, aunque no neutral, que participa involucrándose libre y críticamente en las luchas por un orden mundial más justo, democrático y solidario. De aquí la importancia de intercambiar prácticas y conocimientos con movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y otros agentes sociales (Bonet, 2010: 26).

Grosfoguel (2011b) señala esta implicación de Santos por los más desfavorecidos, por los pueblos subalternos, de la siguiente manera:

Desde Jean Paul Sartre no ha habido un pensador europeo con el compromiso político y social con el Sur Global como Boaventura de

Sousa Santos. Pero De Sousa Santos supera a Sartre en la medida en que este último nunca se contaminó con, ni se tomó en serio las epistemologías del Sur Global. Sartre fue un existencialista toda la vida sin replantearse sus sesgos eurocéntricos ni contaminarse con el pensamiento del sur (Grosfoguel, 2011b: 97).

Según Bonet (2010), Santos discute “una idea central del pensamiento histórico occidental moderno: la idea de progreso”, a la cual habría que añadir el concepto de “desarrollo”, entendido como un concepto moderno, basado en el progreso económico unidireccional y universal y, con ella, “la orientación ineluctable hacia el futuro de la mirada de historiadores, filósofos y teóricos sociales, una mirada que tiende a descuidar el pasado y reducir el presente. El cuestionamiento de las construcciones históricas basadas en un tiempo lineal y homogeneizante le lleva a plantear una teoría alternativa de la historia de carácter crítico-propositivo, poscolonial y utópicoemancipador” (Bonet, 2010: 36).

Los ejes sobre los que se articula la teoría política contrahegemónica de Santos, según Bonet (2009), se dividen en cinco puntos:

1. “la elaboración de un marco analítico amplio que examina de manera crítica las diferentes y entrecruzadas relaciones de poder que se dan en las sociedades del centro, la periferia y la semiperiferia del sistema mundial capitalista.
2. la propuesta de reconfigurar la capacidad reguladora del Estado en el contexto de la globalización neoliberal. Esta idea implica el restablecimiento del debilitado poder regulador del Estado en materia económica y social mediante diferentes líneas de acción, como la recuperación de la función redistributiva de la riqueza y los recursos públicos, así como la transformación teórico-práctica del Estado en un «novísimo movimiento social» (Santos, 2005: 330), planteamiento según el cual el Estado es concebido como una organización política híbrida formada por un conjunto heterogéneo de flujos, redes, movimientos y organizaciones en el que interaccionan actores e intereses estatales y no estatales, tanto a escala local como global, de los que el Estado es el elemento coordinador.
3. el desarrollo de una concepción sustantiva y contrahegemónica de la democracia, la cual adquiere la forma de una democracia radical o de alta intensidad como complemento enriquecedor de la democracia representativa liberal, por la que toma opción la teoría política hegemónica. El objetivo principal de la democracia radical planteada por Santos es el de convertir las relaciones de poder en relaciones de autoridad compartida.

4. la crítica de las concepciones etnocéntricas de los derechos humanos y su reconstrucción en un proyecto intercultural y cosmopolita subalterno a través del diálogo horizontal de culturas.
5. la transformación de la universidad en una institución académica y social de carácter intercultural e incluyente, regida por el conocimiento como factor de emancipación y promotora activa de la democracia epistémica y la justicia cognitiva. Todos estos ejes de la teoría política de Santos desembocan, a su vez, en un objetivo común: la reinvención en el siglo XXI del dañado valor de la emancipación social” (Bonet, 2009: 17).

1. Las epistemologías del Sur.

La historia de la producción de conocimiento está protagonizada por el discurso de las Epistemologías del Norte. Un conocimiento moderno basado en la predominancia del discurso científico hegemónico del que, por otro lado, somos partícipes, y una subestimación e infravaloración histórica de los distintos saberes y epistemologías de las variadas otredades que han topado con los procesos coloniales de los imperios europeos, en este caso, el portugués. Epistemologías del Sur que han sido asimiladas por medio de la violencia epistémica sobre las poblaciones que fueron aculturizadas y desprovistas de referencias propias de conocimiento. Las epistemologías del Sur son esos hitos referenciales que puedan orientar a los nuevos Estados independizados en el camino de la emancipación social y de una pedagogía de la liberación colonial.

Haciendo referencia al ejemplo de Santos,

No existe en realidad ignorancia en general ni conocimiento en general. Vamos a ver, aquí que todo el conocimiento es una trayectoria de un punto A (punto de ignorancia) hasta un punto B (que es un punto de saber). Uno no sabe qué cosa va a llegar a saber, pero es como una autorregulación; el punto A de ignorancia se llama desorden, se llama caos, caos de las cosas, caos de la sociedad, y el punto B de saber se llama orden. Por eso producimos la ley de las ciencias sociales y la ley de las ciencias naturales. Con las leyes ponemos orden en las cosas en la naturaleza y en la sociedad. Pero eso no funciona así, ni en el conocimiento de emancipación, puesto que el punto A sería la ignorancia del colonizado y el colonialismo es no reconocer al otro como igual, es no admitir que el otro es igual a uno, y el punto B de saber se llama solidaridad, que es exactamente el reconocimiento del otro (Santos, 2008: 103).

El conocimiento de regulación se convirtió, en la modernidad occidental y capitalista, en el principal conocimiento frente a la posibilidad del conocimiento de emancipación, el cual ha pasado a estar absorbido por el conocimiento de regulación. El conocimiento de emancipación, de carácter solidario, fue también “colonizado”, desactivado emocionalmente por el carácter más “racional” de la ciencia (Santos 2008). Una forma solidaria y no colonial de transmisión del conocimiento que Paulo Freire lo entendió así en su visita a la liberada Guinea-Bissau:

não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico, valores em que forjou o PAIGC, em todo o

processo da luta de libertação, se nesta educação os educandos continuassem a ser, como na educação colonial, meros recipientes de “conhecimentos empacotados”, a eles transferidos pelos educadores. Puros objetos, incidências da ação “educativa” dos educadores (Freire, 1978: 40).

Santos considera que la reinvencción de la emancipación social en la actualidad está basada en la necesidad de encontrar otro tipo de conocimiento, de otro tipo de racionalidad, y, a su vez, de otro tipo de epistemología que resuelva los problemas teóricos a los que se enfrenta las sociedades globales en este sentido de racionalidad, porque “esta racionalidad es una racionalidad que domina las ciencias sociales, es una racionalidad que tiende a tomar la parte productora y hacerla parte de la realidad, de transformarla del todo” (Santos, 2008: 104) y tanto las realidades como las prácticas se hacen inexistentes porque no son vistas por esta realidad.

Para Santos esta racionalidad es perezosa, indolente. En *La crítica de la razón indolente* intenta “demostrar que la razón indolente desperdicia la experiencia” y “lo que no es conocido por esta racionalidad es desperdiciado”, y crea una “Sociología de las ausencias”, las cuales son “las cosas que nosotros no vemos, que son invisibles —prácticas, conocimientos, ideas— porque nuestros anteojos, nuestros conceptos, nuestras teorías no nos permiten ver. Una ausencia es una manera totalmente descalificada de existir algo que no puede competir con lo que existe, porque es algo totalmente descalificado como sistema” (Santos, 2008: 104).

Y estas ausencias son producidas por aspectos monoculturales desde la propia racionalidad occidental, es decir, que “por detrás de los conceptos está la cultura occidental, y resulta problemático aplicar estos conceptos a realidades no occidentales” (Santos, 2018: 102). Santos (2008) expone que existen cinco monoculturas que las ciencias sociales reproducen.

La primera es la de la “cultura del saber y del rigor”, la cual es la idea de que “sólo es válido el conocimiento científico y que todos los demás conocimientos no son válidos, no existen”, produciendo una primera ausencia por no ser éste un verdadero conocimiento, ya está originado desde la ignorancia. La segunda es la de las “clasificaciones sociales”, de acuerdo a “razones lógicas que se llaman naturales”, creándose una oligarquía que promulga diferentes inferioridades entre grupos sociales, como la de las mujeres, los indígenas o los campesinos y campesinas. Es decir, “la segunda manera de crear ausencias es llamar inferior a algo, creer que algo es inferior”. La tercera monocultura es la “mala cultura del tiempo lineal”, relacionado con la idea de progreso, de una dirección única hacia adelante, dirigida y marcada por los países desarrollados, con la consecuencia de que “los países menos desarrollados no pueden ser en ningún aspecto más desarrollados que los desarrollados, justamente por esta concepción del tiempo”. Una tercera manera de ausencia y llamar “retrasado residual a algo que no puede competir con lo que es avanzado”. La cuarta monocultura es “la escala dominante en este

modelo de racionalidad occidental: la universal y la global. La universal es toda entidad, independientemente del contexto, y global es toda entidad que tiene valor en todo el globo. La democracia, por ejemplo, es global, tiene un sentido transnacional. Entonces aquí se produce otra manera de ausencia: llamar a algo particular o local, lo que lo descalifica del sistema". Y la quinta monocultura es la "productividad capitalista", es decir, la idea de que "algo tiene que ser medido como productivo dentro de un ciclo de producción dado, y esto se aplica al hombre y a la naturaleza". Mediante esta racionalidad, ahora se crean "maneras descalificadas de existir que hacen improductivo al perezoso y al estéril". En definitiva,

Estas son las monoculturas del ignorante, el residual inferior, el octavo particular, el improductivo estéril. Son las formas de producir ausencia en nuestras sociedades con las ciencias sociales que manejamos. En ese sentido tenemos que saber de dónde viene esta racionalidad, que es hoy tan hegemónica pero que tiene realmente este límite, este tomar la parte por el todo (Santos, 2008: 105).

Para Santos, el pensamiento occidental es un pensamiento abismal, es decir, "un pensamiento que divide a la realidad en dos dominios", "que hace distinciones visibles muy fuertes, pero por detrás de las distinciones visibles hay distinciones invisibles, y esas son las que fundan todo". En una parte de la línea se encuentra lo humano, la zona del ser, que está relacionado con el diálogo y las relaciones entre racionalidad y emancipación; y por otro lado, está la zona del no-ser, es la zona abismal, "donde las poblaciones son deshumanizadas en el sentido de ser consideradas por debajo de la línea de lo humano, los métodos usados por el "Yo" imperial/ capitalista/ masculino/ heterosexual y su sistema institucional para gestionar y administrar los conflictos es por medio de la violencia y apropiación abierta y descarada" (Grosfoguel, 2011b: 104). En este sentido, esta línea abismal que separa la racionalidad de lo no racional, de la regulación y la emancipación social que cobra sentido únicamente en las sociedades metropolitanas, ya que "en las sociedades coloniales no funcionaban ni regulación ni emancipación; las colonias no podían tener emancipación" (Santos, 2008: 106), ya que éstas estaban caracterizadas por la dicotomía de apropiación/violencia. La línea abismal que separó el conocimiento moderno del conocimiento popular de las epistemologías del Sur presenta estas dos dualidades. Por una parte, "el conocimiento moderno consiste en dar a la ciencia el monopolio de la distinción entre verdad y falsedad", pero es un "concepto limitado" que se aplica a "alguna realidad", en "ciertas circunstancias" y usando "ciertos métodos". Y por otra parte, "del otro lado de la línea", se encuentran "todos los conocimientos populares, campesinos, indígenas y urbanos de los movimientos, a los que se considera más allá de la verdad y la falsedad. No cuentan como un conocimiento sino como opiniones, creencias, idolatrías, magia, mitología de un conocimiento. Por eso todo el gran debate que vamos a tener de este lado de la línea entre ciencia, mitología y filosofía es la distinción visible, pero hay otra invisible entre estos y todos los demás conocimientos que están más allá de la

verdad y la falsedad, que son visibles, no son reconocidos” (Santos, 2008: 106).

En este sentido, en el libro *Hacia las sociedades del conocimiento*, la UNESCO advierte de que “una mera sustitución de los conocimientos locales por el saber científico tendría consecuencias nefastas para la humanidad, y más concretamente para los países en desarrollo, porque la producción científica no basta para proteger algunos conocimientos vitales” (UNESCO, 2005: 165). Se podrían dar diferentes ejemplos de los conocimientos locales sobre la supervivencia de las poblaciones autóctonas en su medio ambiente, entre ellos, la importancia de los saberes locales en la Amazonía sobre las plantas medicinales. Uno de los obstáculos es que “los mecanismos de conservación y transmisión de esos conocimientos vitales son complejos y los poderes públicos suelen estimarlos onerosos, e incluso inoportunos desde un punto de vista político”. Por otro lado, su integración ofrecería varios “tipos de ventajas: ambientales, ya que facilitarían la compatibilidad de los proyectos de desarrollo con la salvaguarda del medio ambiente; culturales, porque valorizarían un saber equivocadamente estigmatizado por considerarse que corresponde a formas de autosubsistencia obsoletas o en vías de extinción; y políticas, ya que los Estados podrían promover la integración activa de las comunidades depositarias de esos conocimientos”(UNESCO, 2005: 166). Visión ésta más relacionada con la ecología de saberes propuesta, frente a una perspectiva más hegemónica de otro documento de la UNESCO de 1999, en la *Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico*, donde se pide “el fortalecimiento del papel de la ciencia en pro de un mundo más equitativo, próspero y sostenible requiere un compromiso a largo plazo de todas las partes interesadas, sean del sector público o privado, que incluya un aumento de las inversiones y el análisis correspondiente de las prioridades en materia de inversión, y el aprovechamiento compartido del saber científico” y dotan a la Ciencia de una herramienta para solucionar los problemas del mundo, arguyendo que “lo que distingue a los pobres (sean personas o países) de los ricos no es sólo que poseen menos bienes, sino que la gran mayoría de ellos está excluida de la creación y de los beneficios del saber científico” (UNESCO, 1999).

En opinión del geógrafo social brasileño, Milton Santos (1996), la ciencia ha sufrido una mundialización perversa y ha provocado una perversión de las ciencias, habiendo una fuerte concentración y centralización de la economía y del poder político, que provoca un aumento de las desigualdades. Esto se refleja en la propia ciencia como saber centralizador. Según Milton Santos:

El redescubrimiento del Planeta y del hombre, es decir, la ampliación del saber al respecto, son apenas dos términos de la misma ecuación. Esa ecuación está presidida por la producción en sus formas materiales e inmateriales. Los conocimientos actúan sobre los instrumentos de trabajo, imponiéndoles modificaciones no raramente brutales y produciendo males o beneficios, según las condiciones de utilización. Cuando la ciencia se deja subordinar

claramente a una tecnología cuyos objetivos son mas económicos que sociales, se vuelve tributaria de los intereses de la producción y de los productores hegemónicos, y renuncia a toda vocación de servir a la sociedad. Se trata de un saber instrumentalizado, donde la metodología substituye al método (Santos, 1996: 21).

Los saberes indígenas y subalternos se encuentran en una situación de desprotección frente a la hegemonía occidental. Los saberes coloniales fundamentaron su dominación en la supremacía de una única forma de conocimiento, basada en una estructura conformada por su carácter impositivo militarmente. En este sentido, Grosfoguel expone que en esa zona del ser existen “formas de administrar los conflictos de paz perpetua con momentos excepcionales de guerra, mientras que en la zona del no-ser tenemos la guerra perpetua con momentos excepcionales de paz” (Grosfoguel, 2011b: 102). En palabras de Ramón Grosfoguel (2011b), Santos se replantea sus sesgos eurocéntricos y trata de contaminarse con el pensamiento del sur. Santos se ha planteado como “una prioridad en la producción de conocimientos en las ciencias sociales el pensar junto y con el Sur Global. De Sousa Santos parte del principio de que ‘la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo’” (Grosfoguel, 2011b: 97).

Se trata de una forma de evitar cualquier fundamentalismo epistemológico, así como el propio “fundamentalismo eurocéntrico” hegemónico que sugiere Grosfoguel (2011b), el más importante del mundo actual, el cual se ha “normalizado” y se erige como un “racismo/sexismo epistémico «occidental», al inferiorizar las epistemologías y cosmologías «no occidentales» y privilegiar la epistemología de los hombres «occidentales» como forma superior del conocimiento y como único cimiento para definir los derechos humanos, la democracia, la justicia, la ciudadanía, etc. termina descalificando al «no Occidental» como incapaz de producir democracia, justicia, derechos humanos, conocimiento científico, etc. Esto se basa en la idea esencialista de que la razón y la filosofía radican en «Occidente» mientras que el pensamiento no racional radica en el «resto»” (Grosfoguel, 2011a: 346). Por lo tanto,

La descolonización epistémica, al mismo tiempo que abre el horizonte al reconocimiento de experiencias ignoradas e invisibilizadas por las ciencias sociales occidentalizadas, no descarta aprender de las contribuciones de la teoría crítica producida desde la zona del ser. Lo que se propone en cambio es transcender sus límites y cegueras por medio de subsumir las contribuciones críticas que vienen desde la zona del ser dentro de las múltiples epistemologías críticas descoloniales producidas desde la zona del no-ser. Este proceso de subsunción de las teorías de la zona del ser dentro de las preguntas y problemáticas de la zona del no-ser implica descolonizar la teoría crítica de la zona del ser para hacerlas más útiles a los proyectos de liberación descoloniales (Grosfoguel, 2011b: 103).

La “salida” que Santos propone con su sociología de las ausencias es “enfrentar las cinco monoculturas con cinco ecologías que permitan invertir la situación de invisibilidad y crear la posibilidad de transformar lo que es producido como ausente para hacerlo presente” (Grosfoguel, 2011b: 103). Estas dualidades se representan en el siguiente cuadro:

Figura 13. Propuesta de B.S. Santos sobre el paso de las “monoculturas” a las “ecologías”.

MONOCULTURAS	→	ECOLOGÍAS
Monocultura del saber y del rigor: “la idea de que el único saber riguroso es el saber científico y, por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico”.		Ecología de saberes: “la posibilidad de que la ciencia no entre como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino”.
Monocultura del tiempo lineal: “la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección y de que los países desarrollados van adelante”.		Ecología de las temporalidades: “saber que aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos”.
Monocultura de la naturalización de las diferencias: “que ocultan las jerarquías, de las cuales la clasificación racial, étnica, sexual, y de castas en India son hoy las más persistentes”.		Ecología del reconocimiento: “descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas”.
Monocultura de la escala dominante: “la racionalidad metonímica tiene la idea de que hay una escala dominante en las cosas. En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización”.		Ecología de la trans-escala: “la posibilidad de articular en nuestros proyectos las escalas locales, nacionales y globales”.
Monocultura del productivismo capitalista: “la idea de que el crecimiento económico y la productividad medida en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta”.		Ecología de las productividades: “consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó”.

Fuente: elaboración propia, basado en Grosfoguel (2011b).

En este ámbito del eurocentrismo, Santos presenta las epistemologías del Sur en un contexto poscapitalista y posoccidental, de reflexión creativa donde “los diagnósticos dependen mucho de la posición política que uno tenga y también de la región del mundo en la que uno viva” (Santos, 2011: 11). La epistemología del Sur supone “dar voz a otros conocimientos ancestrales, otras costumbres, raíces, maneras de gobernar, otras formas de democracia, de interculturalidad, de etnia, de nacionalidad, etc” que ofrezca la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre (2011: 13). Estas alternativas no surgen especialmente de personas y colectivos que habitan las ciudades más pobladas ni hablan las lenguas coloniales, sino que surgen en zonas rurales de diversas regiones del mundo y que expresan sus ideas en términos diferentes a las teorías occidentales.

Como punto de partida de las Epistemologías del Sur, Santos expone que:

las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur antiimperial (Santos, 2011: 16).

De acuerdo con Couture-Grondin, la epistemología del Sur “hace necesario el trabajo de traducción intercultural para que haya una inteligibilidad entre las culturas” (Couture-Grondin, 2011: 7) que se escenifican en los procesos de globalización, sobre todo, desde los diferentes movimientos contra-hegemónicos que actúan en la división epistemológica entre el Norte hegemónico y el Sur subalterno. Esta división provoca que aparezcan unos saberes situados en las denominadas “Epistemologías del Sur”, para deshacerse de “las lógicas de la modernidad que están impregnadas en nuestra manera de pensar” con el fin de conseguir un “modelo alternativo”, no hegemónicamente occidental, que posibilite unas condiciones necesarias para

que sea posible la cooperación, a nivel global, a partir de esta epistemología del Sur (Santos, 2010: 41). Santos entiende la epistemología del Sur como “la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales” (Santos, 2010: 12), partiendo de tres premisas:

1. “La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo”. Para Santos, es “fundamental entender esto y luego aplicarlo en nuestro trabajo, cosa que es todavía mucho más difícil”, pero hay que tener en cuenta que, más allá de la comprensión occidental del mundo, la transformación del mundo “puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para Occidente o las formas eurocéntricas de transformación social” (Santos, 2011: 16).

2. “La diversidad del mundo es infinita”. Según Santos, coexisten diferentes maneras de “pensar, de sentir, de actuar”, así como “diferentes relaciones entre seres humanos” y la naturaleza, pero, desde el punto de vista de las Epistemologías del Sur, “esta gran diversidad queda desperdiciada porque, debido al conocimiento hegemónico que tenemos, permanece invisible” y expone como ejemplo:

si están estudiando economía en cualquier universidad, ¿cuál es el espacio que dejan, por ejemplo, a las economías solidarias, populares o sociales? La respuesta es que quizás ninguno, o muy poco. Pero si observamos el mundo, si ampliamos la perspectiva en el horizonte, vemos que existen diversas formas de organizar la economía en el ámbito mundial practicadas por la gran mayoría de la población, que vive a partir de otras formas económicas, aunque estas estén sujetas directa o indirectamente a la dominación capitalista (esto no lo estamos minimizando) (Santos, 2011: 16).

De este modo, Santos opina que el capitalismo constituye la forma más dominante de organización económica, aunque “no excluye del todo a otras” que deben ser valorizadas y ampliadas como formas de pensamiento alternativo a este discurso hegemónico dominante.

3. “Esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general”. En opinión de Santos, existen teorías parciales que “pueden cubrir adecuadamente todas estas diversidades infinitas del mundo”, pero no una teoría general única y comprensiva de esa diversidad y, debido a esto hay que “buscar formas plurales de conocimiento” que nos hagan salir del pensamiento de la “Epistemología del Norte” porque

estamos tan acostumbrados al universalismo y a las teorías generales que necesitamos, sobre todo, una teoría general sobre la imposibilidad de una teoría general. Eso es casi como hablar de un universalismo negativo, para mostrar que nadie tiene todas las recetas, única y exclusivamente, para resolver los problemas del mundo (Santos, 2011: 16).

Como expone Couture-Grondin, la epistemología del Sur es “un reclamo por hacer visibles modos de conocimientos que están excluidos de la Ciencia moderna y por resaltar alternativas posibles a los modelos de sociedades regidas por el capitalismo y el colonialismo” (Couture-Grondin, 2010: 33), es decir, una forma de visibilización de la “otredad” dentro del panorama moderno occidental y que permita acercarse a otras epistemologías tanto en el interior del propio mundo occidental como en los contextos no occidentales.

La epistemología del Sur es un “proyecto epistémico y político” creado por Santos para superar los efectos de la “globalización neoliberal”, caracterizado por

el fetichismo del mercado, el aumento de los procesos estructurales de exclusión social, la agudización de la pobreza, la vulnerabilidad de los grandes sectores poblacionales, las prácticas predatorias de las empresas transnacionales, la guerra y la descaracterización cultural de los pueblos (Bonet, 2010: 28).

con el objetivo de “recuperar los saberes, las prácticas y los grupos sociales históricamente excluidos por el colonialismo y el capitalismo”, así como el de “visibilizar las alternativas epistémicas, sociales y políticas emergentes”, que pueda “reconstruir una nueva teoría crítica de la historia” (Bonet, 2010: 28) superando la “razón indolente” (Santos, 2003c) de la modernidad occidental, caracterizada por

ser un modo de pensamiento arrogante, perezoso, olvidadizo y totalitario. Es arrogante porque, considerándose autosuficiente, no se plantea la necesidad de encontrarse y confrontarse con otras lógicas y racionalidades, por lo que demuestra un carácter autoritario y monológico; es perezosa porque aplica indiscriminadamente la misma vara de medir para todas las culturas que no sean las occidentales, reconociendo únicamente sus propios valores, que considera válidos universalmente; es olvidadiza porque produce activamente innumerables silencios y ausencias que borran de la memoria el sufrimiento de las víctimas y los vencidos de la historia; y es totalitaria porque, lejos de respetar la diferencia, niega la racionalidad y la palabra a cualquier otra forma de conocimiento que no se oriente por sus propios criterios epistemológicos y metodológicos, provocando el desperdicio masivo de experiencia humana, el empobrecimiento de la realidad y la destrucción de la

diversidad cultural y humana: de las múltiples, diferentes y coexistentes formas de vivir, conocer, producir, amar, pensar y actuar. Su comprensión del mundo, por tanto, se reduce a la comprensión occidental del mundo (Bonet, 2010: 29).

Una de estas epistemologías del Sur que es relevante en esta tesis es la epistemología africana, la cual constituye una reivindicación del conocimiento africano sobre el colonialismo epistemológico europeo.

Según Bakari (1997), la epistemología africana está relacionada con el concepto de afrocentrismo, basado en la experiencia proveniente de la antigua África. África se convierte en el objeto de estudio y adquiere importancia predominante en el lugar que ocupa ese afrocentrismo en cuanto a la realidad, la cultura y el comportamiento de aquella África. Ese concepto de afrocentrismo fue introducido en 1970 desde el movimiento académico afroamericano que impulsó diferentes estudios para la reconstrucción de la identidad afroamericana.

“African Americans, through the system of chattel slavery, had been physically separated, culturally obliterated, and spiritually disassociated from all that was familiar. The prohibition of relating to anything African was much more destructive than the physical inhumanity Africans suffered under the system of chattel slavery. Afrocentricity is an attempt to recapture and reconstruct the cultural, social, economical, political, and spiritual well-being of African American people. Afrocentricity is a critical reconstruction that dares to restore missing and hidden parts of the African American historical self-formation. Particularly, Afrocentricity seeks to restore the African identity of African people” (Bakari, 1997: 2).

Bakari expone que las investigaciones sobre las antiguas civilizaciones africanas sugieren que los y las africanas percibían el mundo diferente a la forma de ver de los europeos, con una fuerte relación interpersonal con los demás, así como una pacífica armonía con la naturaleza y la comunidad. Lo que también definía a la epistemología africana era la espiritualidad (Bakari, 1997: 3) y el desconocimiento del mundo fue tratado desde esa espiritualidad y mediante el uso de la imaginación simbólica, con la cual creaban una racionalidad y, a través de esos símbolos, fueron produciendo objetividad de la subjetividad aparente.

Al igual que Bakari, otros autores defienden la existencia de una epistemología africana anterior al nacimiento de la civilización griega como estandarte de la cultura europea. Egipto sería el exponente de la cultura griega y por ende europea. Uno de ellos es Cheikh Anta Diop (2012), el cual hace un gran esfuerzo, junto con Joseph Ki-Zerbo (2011), de recuperar la historia africana analizando “su proceso de ocultación anterior y, tras descartar que fuese un efecto colateral y espontáneo de la ignorancia y el desinterés de los poderosos

hacia los débiles, ([...] “lo tachó de falsificación (pseudo)científica consciente” [...], “cuestionó la honestidad y el rigor de la ciencia institucionalizada y la hizo dependiente de la sociedad de su época” [...], “desmintió la universalidad de la inferioridad africana” y “postuló una supremacía negra original, fundacional: la «verdad ocultada» era que los egipcios fueron negros africanos que habían constituido la primera civilización y habían fecundado a Grecia” (Roca, 2012: 15).

Como nos cuenta el africanista Basil Davidson en una publicación de la UNESCO en 1959:

El pasado de las razas de Africa vuelve a valorarse precisamente en un momento histórico en que numerosos pueblos de ese continente alcanzan su independencia, y en que su voz comienza a resonar en todas las asambleas donde, dan cita gobiernos y naciones. Esta etapa media del siglo XX será recordada en el futuro como la gran época de la emancipación africana. Y por cierto que no se trata exclusivamente de una simple emancipación política de resultados de la cual más de 80 millones de africanos contarán dentro de pocos años con su propio gobierno autónomo. El fenómeno es mucho más profundo: se está generando una auténtica emancipación intelectual y moral, se allanan los obstáculos que se interponían entre los pueblos de Africa y su plena igualdad con el resto del mundo, y se rompen las barreras que aislaban a esas razas de la gran familia de la humanidad (Davidson, 1959: 6).

Aníbal Quijano (2000) se suma a estas opiniones académicas sobre la importancia de las epistemologías del Sur:

En verdad, a estas alturas de la investigación histórica sería casi ridículo atribuir a las altas culturas no-europeas una mentalidad mítico-mágica como rasgo definitorio, por ejemplo, en oposición a la racionalidad y a la ciencia como características de Europa, pues aparte de los posibles o más bien conjeturados contenidos simbólicos, las ciudades, los templos y palacios, las pirámides, o las ciudades monumentales, sea Machu Pichu o Boro Budur, las irrigaciones, las grandes vías de transporte, las tecnologías metalíferas, agropecuarias, las matemáticas, los calendarios, la escritura, la filosofía, las historias, las armas y las guerras, dan cuenta del desarrollo científico y tecnológico en cada una de tales altas culturas, desde mucho antes de la formación de Europa como nueva identidad (Quijano, 2000: 7).

El académico guineano-ecuatorial Eugenio Nkogo, apunta en la dirección de la existencia histórica de una epistemología africana. Nkogo nos revela que:

No hace mucho, en el coloquio que siguió a una de mis múltiples conferencias por la geografía española –en las que siempre trato de analizar las razones últimas de las actuales miserias del continente africano-, una persona del público asistente me preguntó, así de sopetón, si podía explicarle cuál ha sido el aporte de África al conocimiento y a la ciencia universales. En síntesis, esa joven quería saber si, a lo largo de la Historia, algún negro había sido capaz de inventar algo que mereciera la pena considerar como aportación importante al resto de la Humanidad (Nkogo, 2001: 9).

Nkogo advierte que esta pregunta “entronca directamente con los complejos de superioridad e inferioridad que inculcaron en los espíritus blancos y negros la esclavitud y el colonialismo”. Se trata de una “esencia racista que ha generado que muchos blancos y muchos negros sigan empeñados en negar a los negros, sobre todo a los negros africanos, un pensamiento racional”(Nkogo, 2001:9).

Nkogo sitúa el pensamiento africano en el lado de las ausencias boaventurianas, de esa parte ignorada que ha quedado al margen de las hegemónicas epistemologías del Norte donde “la alineación colonial y neocolonial han evitado que muchos africanos descubrieran la autenticidad de sus filosofías”. Esta ceguera colonial ha originado que “la multiplicidad de manifestaciones o concepciones metafísicas del África tradicional son simples mitos y no filosofía” y que “los africanos inducidos por prejuicios han negado los contenidos filosóficos de los mitos de sus culturas y, lo que es más chocante, han aceptado todos los mitos platónicos como modelos filosóficos insuperables [...], el mundo de la negritud debe emprender el camino del auténtico descubrimiento de si mismo. Mientras que, para el hombre clásico griego, los negros fueron los inventores de la religión, el negro africano del siglo XX todavía cree que toda su sabiduría procede de Occidente” (Nkogo, 2001: 17). Tal es el caso de la tesis del profesor Houtondji y de la corriente de intelectuales que apoyan la negación de la filosofía africana y que, según Nkogo, no consideran factible la idea de que “la filosofía del mundo clásico griego fue, es, una copia del mito del Egipto de la Negritud que narra la creación del universo”, tal y como sostienen Diop y Ki-Zerbo, y cuya negación “no les permite comprender ni la filosofía griega ni la de su propia cultura africana”. Para Nkogo, ésta es “una de las consecuencias más inmediatas de la herencia del colonialismo y del neocolonialismo en el continente africano” (Nkogo, 2001: 39). Frente al dogmatismo de la alienación colonial y neocolonial, Nkogo reivindica un proyecto en el cual poder “explicar tanto las primeras como las causas últimas de las cosas, tanto los primeros como los principios finales del orden del ser y del conocimiento, que son imprescindibles para ahondar en la inteligibilidad de todo cuanto acaece en el espacio y en el tiempo, en los pensamientos, en las reflexiones, hasta tocar sus raíces” (Nkogo, 2001: 41).

Según estos intelectuales, los orígenes de las epistemologías del Norte se localizan en las epistemologías del Sur, revirtiendo el pensamiento hegemónico occidental. Nkogo nos relata:

Desmitificando la dogmática occidental y siguiendo la luz de las fuentes primarias, estas han establecido con creces que el saber universal y racional, que posteriormente recibió el nombre de filosofía, fue inaugurado por los Ishango en el XX milenio antes de Cristo, a orillas del lago Eduardo, en la actual República Democrática del Congo. De ahí deriva el título, que creo acertado, de la versión francesa de mi obra Síntesis sistemática de la filosofía africana que es: *Le génie des Ishango, synthèse systématique de la philosophie africaine*. En un hábitat en el que no contaban ni con el papiro, ni con otro cualquier medio para guardar o conservar sus conocimientos, pues, los Ishango lograron grabarlos en los huesos de animales que cazaban para alimentarse, cuyos restos fueron descubiertos, a mediados del siglo XX, por el Dr. Jean de Heinzelin y analizados microscópicamente por Alexandre Marshack, en el Musée d'Histoire Naturelle de Bruselas, donde actualmente se conservan. Su datación remontó hasta 20000 años a. C. El 9 de agosto de 2011, yo mismo he tenido el enorme placer de permanecer algo más de una hora en la Sala 250 de dicho Museo, en compañía de mi hija Silvia y de uno de sus amigos, contemplando "les Bâtons des Ihsango" ("los Bastones de los Ishango"). Hallarme delante de ellos me hizo la viva impresión de haber vuelto a nacer y de haber descubierto algo de mi esencia, algo del saber acumulado por la Madre África a través de esa alta cualidad inventiva de esos hijos suyos, que trascendería al saber de todos los tiempos y de todas la culturas del planeta tierra. Dando vueltas alrededor de las vitrinas en las que se exhibe el asombroso invento, llegué a la conclusión de que sí, en efecto, los Ishango fueron realmente los primeros grandes genios de la humanidad. Además de haber tomado fotografías de una serie de huesos grabados, concentré mi atención en los que aparece el sistema matemático universal, al lado de ellos se leía en cuatro idiomas, en flamenco, en francés, en alemán y en inglés, lo que sigue: "1950. PREHISTORIC MATHEMATIC»" (Nkogo, 2013, 7).

Eduardo Dos Santos (1969), en el último año de la publicación del Boletim Geral do Ultramar, afirma que los autores intelectuales africanos comienzan a participar en la construcción de una mentalidad africana a partir de los movimientos nacionalistas posteriores a la Segunda Guerra Mundial que reivindicaban las independencias de las colonias, especialmente en el ámbito del imperio francés. Los etnólogos africanistas se limitan a estudios restrictivos y exhaustivos sobre una población determinada. Cada uno revela un sistema lógico entre sí, en los diversos aspectos de la vida mental y social africana.

Pero falta un estudio general, profundo, que posibilite definir un denominador común.

Dos Santos considera seis monografías principales para el estudio de la teoría de las fuerzas. La primera, en orden cronológico, es *La Philosophie Bantoue*, del Padre Placide Tempels, la segunda es *Dieu d'Eau*, de Marcel Griaule, la tercera es el *Essai sur la Religion Bambara*, de Germaine Dieterlen; la cuarta es *Divine Horsemen, the Living Gods of Haiti*, de Maya Deren, la quinta es *La Philosophie Bantou-Ruandaise de l'Etre*, del Padre Alexis Kagame, y la sexta es *Un Humanisme Africain*, del Padre Dominique Nothomb.

En *La Philosophie Bantoue* es la primera vez que se habla de una ontología, de una psicología y de una ética bantú. El misionero flamenco Placide Tempels admitió la existencia de una filosofía, una metafísica bantú, si bien más intuitiva que reflexiva, donde la noción fundamental del concepto del ser está directamente relacionada con la fuerza vital. Para el pueblo bantú, el mundo es una pluralidad de fuerzas coordinadas, pero jerárquicas según su clase. Por encima de todas las fuerzas está Dios, el cual da la existencia a otras fuerzas, entre ellas, las del ser humano, el cual se encuentra en un segundo orden jerárquico. El ser humano es la fuerza dominante, la más poderosa entre los seres creados, pero entre ellos también existen otras jerarquías que se encuentran organizadas por esa fuerza vital que aporta bienestar y felicidad. El patriarca del clan se encontraría en una escala intermedia y serviría como un canal de comunicación entre la fuerza de los antepasados y su descendencia (Dos Santos, 1969: 53).

Para Dos Santos, la teoría de Placide Tempels fue recibida con entusiasmo y pasión por los africanos en la época de las independencias y los “nacionalismos exacerbados”. Tempels decía que los negros tenían una filosofía propia, que impregnaba toda su existencia individual, social, religiosa y política. Aunque Tempels, como otros investigadores coetáneos, también incurrió en afirmar el primitivismo de estos pueblos africanos (Dos Santos, 1969: 56).

Según De Santos, la teoría de las fuerzas de Tempels de los años 40 sobre el pensamiento africano basada en la noción de ser, donde “el ser es la fuerza y la fuerza es el ser”, dejó abierta la pregunta sobre si el Negro pensaba o no de modo diferente que el Blanco. Esta teoría de las fuerzas, según De Santos, adquiere una forma radical y diferente al pensamiento evolucionista donde existen unas filosofías arcaicas que “evolucionan” hacia pensamientos más modernos y complejos. Según De Santos, esta teoría es una manifestación del etnocentrismo pan-africano. Esta cuestión de la linealidad de la evolución hay que contextualizarla en los últimos momentos de la dictadura salazarista y las publicaciones procolonialistas de los intelectuales que escribían en el Boletim No obstante, De Santos trata de situarse en posiciones neutras, en consonancia con los procesos de liberación de las colonias africanas.

Por otro lado, las elites urbanas africanas están situadas en lo más alto del sistema. Algunos miembros de esta elite están profundamente adoctrinados

con los valores e identidades eurocéntricos, de tal forma, que estas personas se incomodan cuando tienen que hablar la lengua de sus progenitores y rechazan la mentalidad de sus antepasados:

Those who are so deeply assimilated are the ones who react so negatively to other Africans affirming their rural identities, their knowledge and faith systems. They see rural Africans as backwards and primitive. They are particularly concerned by hunter-gatherers and nomadic peoples who they see fulfilling all European prejudices about Africans not being civilised (Crawhall, 2006:17).

Otra parte de la elite urbana africana reconoce, en cambio, que existe una contradicción en el contexto africano. Esas personas tienen padres o madres que fueron chamanes o herbalistas en un pueblo indígena, y están más abiertos a buscar soluciones desde un punto de vista más endógeno, “to recognise the need for refocusing Africa’s development on its own peoples, institutions and knowledge base” (Crawhall, 2006:17).

2. La ecología de saberes.

Siguiendo los postulados de Santos, el pensamiento de la ecología de saberes trata de superar el pensamiento abismal derivado de las monoculturas. En este sentido, resulta un pensamiento ecológico “en la manera en que intenta la coexistencia de diferentes conocimientos”, en la cual diferentes “conocimientos heterogéneos pueden coexistir” (Santos, 2008: 110). Santos recoge el concepto de ecología de las ciencias biológicas, donde “hace referencia a las interacciones recíprocas entre organismos y su entorno”. Este concepto lo acerca a las ciencias sociales para referirse a “la creación de formas solidarias y democráticas de interacción mutua frente a las exclusiones que provocan las totalidades homogéneas y autosuficientes, como la razón indolente y las monoculturas que produce” (Bonet, 2009: 19). La ecología de saberes consiste, en palabras de Santos en “la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (Santos, 2007a: 68). Su objetivo principal es el de “forzar al conocimiento científico a confrontarse con formas de conocimiento —y, en consecuencia, ponerse frente a grupos sociales— dejadas de lado por la modernidad occidental para identificar saberes y criterios de rigor alternativos que, si bien han sido declarados inexistentes, operan creíble y legítimamente en otros contextos” (Bonet, 2009: 19). La ecología de saberes es “básicamente una contra-epistemología” (Santos, 2009a: 55) y se fundamenta en la idea de que “el conocimiento es interconocimiento” (Santos, 2010: 32) y tiene “las siguientes características:

a. Pensamiento posabismal y copresencia

La primera condición para un pensamiento posabismal es una copresencia radical. Una copresencia radical significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea son contemporáneos en términos iguales. Una copresencia radical implica concebir simultaneidad como contemporaneidad, la cual sólo puede ser realizada si la concepción lineal de tiempo es abandonada. Sólo en este sentido será posible ir más allá de Hegel (1970), para quien ser miembro de la humanidad histórica —eso es, estar en este lado de la línea— significó ser un griego y no un bárbaro en el siglo V a. C., un ciudadano romano y no un griego en el siglo I de nuestra era, un cristiano y no un judío en la Edad Media, un europeo y no un salvaje del Nuevo Mundo en el siglo XVI, y en el siglo XIX, un europeo (incluyendo a los europeos desplazados de Norte América) y no un asiático, congelado en la historia, o un africano, que ni siquiera es parte de la historia. Sin embargo, la copresencia radical también presupone la abolición de la guerra, la cual, próxima a la intolerancia, es la negación más radical de la copresencia.

b. La ecología de saberes y la diversidad inagotable de la experiencia del mundo

Como una ecología de saberes, el pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. En el periodo de transición en que estamos entrando, en el cual las versiones abismales de totalidad y unidad de conocimiento todavía resisten, probablemente necesitemos un requisito epistemológico general residual para avanzar: una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general.

c. Saberes e ignorancias

El contexto cultural dentro del cual la ecología de los saberes está emergiendo es ambiguo. Por un lado, la idea de la diversidad socio-cultural del mundo ha ido ganando aceptación en las últimas tres décadas, y eso debería favorecer el reconocimiento de la diversidad epistemológica y la pluralidad como una de sus dimensiones. Por otro lado, si todas las epistemologías comparten las premisas culturales de su tiempo, quizás una de las premisas de pensamiento abismal mejor establecidas todavía hoy en día es la creencia en la ciencia como la única forma válida y exacta de conocimiento. Ortega y Gasset (1942) propone una distinción radical entre creencias e ideas, tomando las últimas para referirse a la ciencia o la filosofía. La distinción descansa en el hecho de que las creencias son una parte integral de nuestra identidad y subjetividad, mientras que las ideas son exteriores a nosotros. Mientras que nuestras ideas se originan desde las incertidumbres y permanecen ligadas a ellas, las creencias se originan en la ausencia de duda. Esencialmente, esta es una distinción entre ser y tener: nosotros somos lo que creemos, pero tenemos ideas. Un rasgo característico de nuestro tiempo es el hecho de que la ciencia moderna pertenece a ambos reinos, el de las ideas y el de las creencias. La creencia en la ciencia excede ampliamente a cualquier cosa que las ideas científicas nos permitan realizar. Por lo tanto, la relativa pérdida de confianza epistémica en la ciencia que impregnó toda la segunda mitad del siglo xx fue paralela a un auge de la creencia popular en la ciencia. La relación entre creencias e ideas con respecto a la ciencia, ya no es una relación entre dos entidades distintas sino que es una relación entre dos modos de experimentar socialmente la ciencia. Esta dualidad significa que el reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo no necesariamente significa el reconocimiento de la diversidad epistemológica en el mundo” (Santos, 2010: 32-34). En este sentido,

en la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Tal y

como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia. Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento. Dada esta interdependencia, el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas. En otras palabras, en la ecología de saberes la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Éste podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco. Así, en un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido. La ignorancia es sólo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar lo de uno mismo. Ésta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes (Santos, 2009a: 54).

d. La ciencia moderna como parte de una ecología de saberes.

Según Santos, “la ciencia es un conocimiento muy importante, que produce cosas maravillosas, pero tenemos que hacer un uso contrahegemónico de la ciencia. La ciencia es muy útil para ciertos objetivos pero no para otros; la ciencia tiene que ser utilizada dentro de la ecología de saberes como un saber entre otros, más valiosos para algunas cosas, menos para otras” (Santos, 2008: 112). De acuerdo con Santos, la ciencia sería muy valiosa “para ir a la luna” pero no es tan valiosa para defender la biodiversidad, en el sentido de necesitar además los saberes indígenas de las poblaciones amazónicas (Santos, 2008: 147). La ecología de saberes “no acepta jerarquías abstractas entre saberes porque las jerarquías son concretas, son argumentadas, son pragmáticas en función de los objetivos que pretendemos” (Santos, 2008: 112).

Puesto que ningún tipo de conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos. Lo incompleto no puede ser erradicado porque cualquier descripción completa de las variedades de conocimiento no incluiría necesariamente el tipo de conocimiento responsable para la descripción. No hay conocimiento que no sea conocido por alguien para algún propósito. Todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos. Todos los conocimientos son testimonios desde que lo que conocen como realidad (su dimensión activa) está siempre reflejado hacia atrás en lo que revelan acerca del sujeto de este conocimiento (su dimensión subjetiva) (Santos, 2009a: 57).

e. Entre los saberes hay muchos problemas de inconmensurabilidad.

En la ecología de saberes, “los conceptos son distintos, las categorías son distintas entre unos y otros”. Santos pone el ejemplo sobre el concepto que se le da a la naturaleza en nuestras ciencias occidentales y el concepto de la Pachamama de las sociedades andinas, porque “el concepto de Pachamama es parte de una armonía cósmica, en la que están el hombre, la sociedad y la comunidad”. La traducción que se debe de hacer no sólo es lingüística, sino que se tienen que “crear sistemas de traducción intercultural para imitar la distribución de conocimientos que se hizo con la monocultura del saber”, o lo que Santos denomina “epistemicidio”, es decir, “matar el saber y matar el conocimiento”, matando, por lo tanto, a los grupos sociales que usan ese conocimiento (Santos, 2008: 113). Por lo tanto, se debe de encontrar unas herramientas de traducción de estos conocimientos entre sí, que permita una inteligibilidad esencial para la cooperación entre los grupos (Couture-Grondin, 2011: 15), sin embargo,

la traducción intercultural, si no tenemos cuidado, puede ser una manera sutil de colonizar, hay que ser autocríticos sobre eso; de otro modo, realmente no podemos avanzar. Hay que avanzar con las garantías de que los errores del pasado no deben cometerse nuevamente, y esto nos da, por un lado, una vigilancia epistemológica grande y, al mismo tiempo, una energía para continuar luchando por otra forma de conocimiento que consiga realmente que la justicia social global sea fundada en la justicia cognitiva global (Santos, 2008: 115).

f. La ecología de saberes es una distinción entre objetividad y neutralidad.

Desde la ecología de saberes, se quiere ser objetivos pero no neutros. Esto significa que “la objetividad es usar todas las metodologías que nos permitan analizar, con distancia crítica, todas las perspectivas posibles de una cierta realidad social”. En este sentido, las metodologías de las ciencias sociales pueden ser útiles para “crear objetividad, para limitar el dogmatismo, para limitar un encierro ideológico, para mantener una distancia crítica”, pero no son menos neutrales porque siempre se preguntan de qué lado estamos. Para Santos, “una cosa es estar del lado de los opresores y otra cosa es estar del lado de los oprimidos. Por eso, para la ecología de saberes es fundamental saber de qué lado estamos. Ser objetivos no significa ser menos neutros y eso, para mí, es lo más importante de la ecología de saberes” (Santos, 2008: 114).

g. La pragmática de la ecología de saberes.

Este saber ecológico “no concibe los conocimientos en abstracción”, sino como “prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mudo real”. En este sentido, “una pragmática epistemológica está sobre todo justificada porque las experiencias vitales de los oprimidos son primariamente hechas inteligibles para ellos como una epistemología de las consecuencias.

En su mundo vital, las consecuencias son primero, las causas después” (Santos, 2009a: 60). Una idea importante en la aplicación de la ecología de saberes es que está basada en “la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer. Ésta se centra en las relaciones entre conocimientos y en las jerarquías que son generadas entre ellos, desde el punto en que las prácticas concretas no serían posibles sin tales jerarquías” pero no relacionadas con “una jerarquía única, universal y abstracta entre conocimientos”, sino dentro de “jerarquías dependientes del contexto”. En ocasiones, pueden surgir complementariedades o contradicciones entre conocimientos sobre algunas prácticas que originen conflictos entre saberes, los cuales han de procurar que

siempre que existan intervenciones del mundo real que puedan, en teoría, ser implementadas por diferentes sistemas de conocimiento, la elección concreta de la forma del conocimiento debe ser informada por el principio de precaución, el cual en el contexto de la ecología de saberes, debe ser formulado como sigue: la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención (Santos, 2009a: 61).

Estas serían las siete características principales de la propuesta de la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos, que contenga “un entendimiento profundo de las posibilidades humanas basadas en conocimientos que, distintos al conocimiento científico”, sea posible “consolidar un valor mayor o un concepto de compromiso que es incomprensible para los mecanismos positivistas y funcionalistas de la ciencia moderna”, sobre el cual consolidar “una nueva capacidad para la maravilla y la indignación, capaz de fundamentar una nueva teoría y práctica, no-conformista, desestabilizadora, y de hecho rebelde” (Santos, 2010: 41).

Cuestión ésta de la estabilidad que, desde una perspectiva científica e interdisciplinar, Bateson (1998) investiga sobre cómo interactúan las ideas. Se pregunta si existe algún tipo de selección natural que determina la supervivencia de algunas ideas y la extinción o muerte de otras, además de intentar demostrar cuáles son las condiciones necesarias para la estabilidad (o supervivencia) de un sistema o subsistema.

Vemos que pueblos diferentes del mundo tienen ideologías diferentes, epistemologías diferentes, ideas diferentes acerca de la relación entre el hombre y la naturaleza, ideas diferentes sobre la naturaleza del propio hombre, la naturaleza de su conocimiento, sus sentimientos y su voluntad. Pero si hubiera una verdad respecto a estos asuntos, entonces sólo aquellos grupos sociales que pensaran conforme a esa verdad podrían razonablemente ser estables. Y si

ninguna cultura del mundo piensa de acuerdo con esa verdad, entonces no habría ninguna cultura estable (Bateson, 1998: 513).

Basado en esta desestabilidad y rebeldía de los diferentes saberes ecológicos sobre el saber hegemónico occidental, Santos plantea la desfamiliarización de la tradición de las monoculturas del conocimiento y la aplicación de la ecología de saberes para desestabilizar el conocimiento occidental hegemónico y situarlo en esta ecología de saberes. A este movimiento, Santos lo denomina “acción-con-clinamen”, concepto recogido de Epicuro y Lucrecio, donde “los átomos dejan de aparecer como inertes y sean vistos con un poder de inclinación, un poder creativo”, que Santos lo aplica metafóricamente en esta inclinación hacia la ecología de saberes, no como “una ruptura dramática”, sino como “un viraje o desviación leve cuyos efectos acumulativos rinden posiblemente a las combinaciones complejas y creativas entre los átomos, por lo tanto también entre seres vivos y grupos sociales” (Santos, 2010: 42)

La ecología de saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos. Eso es, una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía, y voluntad para actuar con clinamen. La construcción social de tal subjetividad debe suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental, esas formas que han rechazado ser definidas según criterios abismales (Santos, 2010: 43).

Pero Santos reconoce que “la construcción epistemológica de una ecología de saberes no es tarea fácil” (Santos, 2009a: 64) y enumera tres tipos principales de líneas de investigación. La primera está relacionada con la identificación de saberes; la segunda con las relaciones entre unos y otros; y la tercera con la naturaleza y la evaluación de las intervenciones en el mundo real. Estas líneas parten de una serie de cuestiones que “han sido ignoradas por las epistemologías modernas del norte global”:

Línea 1. “¿Desde qué perspectiva pueden ser identificados los diferentes saberes? ¿Cómo puede el conocimiento científico ser diferenciado del conocimiento no-científico? ¿Cómo podemos distinguir entre los varios conocimientos no-científicos? ¿Cómo distinguir el conocimiento no-occidental del conocimiento occidental? Si existen varios saberes occidentales y varios saberes no-occidentales, ¿cómo distinguimos entre ellos? ¿Cuál es la configuración de los conocimientos híbridos que mezclan componentes occidentales y no-occidentales?”

Línea 2. “¿Qué tipos de relaciones son posibles entre los distintos saberes? ¿Cómo distinguir inconmensurabilidad, incompatibilidad, contradicción y complementariedad? ¿De dónde viene la voluntad para traducir? ¿Quiénes son los traductores? ¿Cómo elegir los compañeros y los asuntos para la

traducción? ¿Cómo formar decisiones compartidas y distinguirlas de aquellas impuestas? ¿Cómo asegurarse que la traducción intercultural no se convierta en una versión nueva de pensamiento abismal, una versión suave de imperialismo y colonialismo?”

Línea 3. “¿Cómo podemos identificar la perspectiva de los oprimidos en las intervenciones del mundo real o en cualquier resistencia a ellas? ¿Cómo podemos traducir esta perspectiva en prácticas de conocimiento? en la búsqueda de alternativas a la dominación y opresión, ¿cómo podemos distinguir entre alternativas al sistema de opresión y dominación y alternativas dentro del sistema? o, más específicamente, ¿cómo distinguimos entre alternativas al capitalismo y alternativas dentro del capitalismo? En suma, ¿cómo luchar contra las líneas abismales usando instrumentos conceptuales y políticos que no las reproduzcan? Y finalmente, una cuestión de especial interés para los educadores: ¿cuál sería el impacto de una concepción postabismal del saber (como una ecología de saberes) sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación?” (Santos, 2009a: 65).

Para Santos, responder a estas cuestiones no implica que sean respuestas definitivas. No obstante, “el esfuerzo por tratar de responderlas – definitivamente un esfuerzo colectivo y civilizatorio– es probablemente el único camino para confrontar la nueva y más insidiosa versión de pensamiento abismal identificada en este texto: el constante ascenso del paradigma de la apropiación/ violencia dentro del paradigma de la regulación/emancipación” Santos 2009a: 65).

El aporte institucional a la mundialización de una sociedad del conocimiento fue propuesta por la UNESCO en los preparativos de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) en 2003, llegando a una posición común basada en algunos puntos importantes para poder aplicarlo a la ecología de saberes y a la visibilidad de toda forma de conocimiento como aporte a un conocimiento global ecológico (UNESCO, 2003):

- Nuestros gobiernos están comprometidos con la mejora de la calidad de vida de nuestros ciudadanos y la fortaleza económica de nuestras sociedades y para el logro de una comunidad mundial equitativa y pacífica. La construcción de sociedades del conocimiento es un medio esencial para la consecución de estos objetivos y se abre el camino a la humanización del proceso de globalización.
- Las sociedades del conocimiento son acerca de las capacidades para identificar, producir, procesar, transformar, difundir y utilizar la información para construir y aplicar el conocimiento para el desarrollo humano. Requieren una visión social que abarca el empoderamiento de la pluralidad, la inclusión, la solidaridad y la participación.
- Las sociedades del conocimiento deben basarse en los derechos humanos universalmente reconocidos, el respeto a la privacidad y la dignidad humana y

la solidaridad de y entre los pueblos. Deben reflejar los altos estándares éticos y profesionales.

- Construir sociedades del conocimiento implica un compromiso con los principios de la democracia, la transparencia, la rendición de cuentas y el buen gobierno. Este proceso debe involucrar, y reconocer la interdependencia de los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil. La falta de acceso al conocimiento engendra poblaciones marginadas y desfavorecidas y dificulta la participación de estas poblaciones en la toma de decisiones y en el proceso de desarrollo.

- Construir sociedades del conocimiento es esencial para el logro de la sostenibilidad y la prosperidad futura. Por tanto, los gobiernos deberían reconsiderar sus prioridades de desarrollo con el fin de realizar las inversiones necesarias en la construcción de sociedades del conocimiento.

- Instamos a la comunidad internacional para ayudar a los países en desarrollo a fortalecer su capacidad para que puedan alcanzar la autosuficiencia tan pronto como sea posible. Para lograr este objetivo, es necesario prestar especial atención a la identificación de posibles mecanismos para la financiación de este esfuerzo, incluyendo la creación de un fondo de solidaridad digital para aumentar los recursos nacionales.

- Los siguientes principios y parámetros son esenciales para el desarrollo de sociedades del conocimiento equitativas:

- La libertad de expresión;
- El acceso universal a la información y el conocimiento;
- El respeto a la dignidad humana y la diversidad cultural y lingüística;
- Una educación de calidad para todos;
- La inversión en ciencia y tecnología;
- La comprensión y la inclusión de los sistemas de conocimientos indígenas.

- El libre flujo de la información es la premisa fundamental de las sociedades del conocimiento. En una sociedad del conocimiento, cada individuo tendrá más libertad y mayores posibilidades de autorrealización, respetando las creencias y la ética. Las sociedades del conocimiento fomentan la apertura y el diálogo y aprecian la sabiduría, la comunicación y la cooperación. Deben basarse en el principio de la libertad de expresión garantizada en el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: "Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye la libertad de sostener opiniones sin interferencia y de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas por cualquier medio sin importar las fronteras".

- Ninguna sociedad puede presumir de ser una sociedad del conocimiento verdadero si el acceso al conocimiento y la información se le niega a un segmento de la población. Por lo tanto, afirmamos la necesidad de un acceso universal a la información y el conocimiento. Por el acceso implicamos: infraestructura y conectividad; contenido; asequibilidad; la alfabetización informacional; el know-how para el uso y el desarrollo; la educación; y, el libre flujo de opiniones e ideas.
- La diversidad cultural es el patrimonio común de la humanidad. La comprensión y el respeto por otras culturas es un requisito previo para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y participativas. La pluralidad y la diversidad son fundamentales para nuestra comprensión del conocimiento y la sociedad. Las sociedades del conocimiento deben permitir a los ciudadanos para acceder y crear información y el conocimiento en sus propios idiomas y dentro de sus propios marcos culturales. Estamos comprometidos a facilitar la participación de todos los grupos culturales y lingüísticos en la construcción de sociedades del conocimiento.
- Nutrir, conservar y difundir el patrimonio cultural tangible e intangible, tanto a nivel nacional como internacional, es un elemento integral en la formación de sociedades del conocimiento. Para estos fines, las políticas culturales adecuadas y las asociaciones público-privadas deben promover la producción de contenidos creativos local y su amplia accesibilidad en formato electrónico. En particular, las TIC deben ser utilizadas por los creadores y las instituciones culturales y las industrias de preservar y promover las lenguas y culturas de menor importancia.
- Subrayamos la necesidad de una acción decidida a luchar contra la falsificación y la piratería de bienes culturales como un elemento esencial de los esfuerzos para fomentar la creación cultural sana y diversa.
- Tenemos que repensar y rediseñar nuestros sistemas y procesos de educación para afrontar el reto de las sociedades del conocimiento - para encontrar nuevas formas de ver la información y el conocimiento, según la cual tenemos un derecho a adquirir y el deber de compartir.
- Los sistemas de conocimiento indígenas constituyen un componente importante de las sociedades del conocimiento emergentes. Se debe hacer todo lo posible para identificar, entender, digitalizar e incorporar los sistemas indígenas para que puedan ser universalmente accesibles y contribuir al desarrollo de las sociedades del conocimiento.

En este sentido, desde la UNESCO (2005), en el informe *Hacia las sociedades del conocimiento*, se plantean una cuestión de vital importancia para la supervivencia de los saberes “en peligro de extinción” frente a la hegemonía científica:

Podemos preguntarnos si en las sociedades del conocimiento las ciencias van a reemplazar los conocimientos tradicionales, o si

ambas formas de conocimiento van a coexistir duraderamente. En este último caso, los conocimientos con una finalidad “identitaria” cohabitarían con aquellos que tienen un objetivo científico y económico y se desarrollan en estrecha relación con una lógica de racionalidad económica. Evidentemente, el futuro encierra posibilidades mucho más variadas de lo que permitiría imaginar una alternativa de este tipo. En efecto, estos dos escenarios extremos no tienen en cuenta que la mundialización ofrece nuevas posibilidades a la presencia simultánea –e incluso el encuentro– de conocimientos que corresponden a regímenes cognitivos diferentes. ¿Cabe, por consiguiente, emitir la hipótesis de que van a surgir nuevas formas de hibridación entre los conocimientos locales y los de carácter técnico y científico? (UNESCO, 2005: 164)

Según este organismo internacional, “una mera sustitución de los conocimientos locales por el saber científico tendría consecuencias nefastas para la humanidad, y más concretamente para los países en desarrollo, porque la producción científica no basta para proteger algunos conocimientos vitales” (UNESCO, 2005: 165). En palabras de Feyerabend:

Quiero defender a la sociedad y a sus habitantes de toda clase de ideologías, incluyendo la ciencia. Toda ideología debe ser vista en perspectiva. Uno no las debe tomar demasiado en serio. Debe leerlas como (se leen) los cuentos de hadas, los que tienen un montón de cosas interesantes que decir, pero que contienen también maliciosas mentiras, o (leerlas) como prescripciones éticas que pueden ser útiles como reglas prácticas, pero que son mortíferas cuando se las sigue al pie de la letra (Feyerabend, 2001: 2).

2.1. La ecología de saberes en la universidad

La ecología de saberes es un concepto que se ha aplicado a la investigación de la tesis en el ámbito de la universidad en Lisboa. Se trata de una “profundización de la investigación-acción”, que, en el ámbito educativo superior, implica una “revolución epistemológica”, la cual “no puede ser decretada por ley”, pero esta ecología de saberes sirve para reformar la universidad y crear “espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento” (Santos, 2005: 56). En una universidad del siglo XXI, Santos expone que la ecología de saberes es “una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad” y

consiste en la promoción de diálogos de saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos,

populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. [] Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento (Santos, 2005: 57).

Bourdieu y Paseron reflejaron esta marginalización de la siguiente manera en *Los herederos*:

Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación. Si los propios interesados viven raramente su aprendizaje como renuncia o renegación es porque los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a la elite. [] Aunque el deseo de ascenso a través de la educación no sea menos intenso en las clases inferiores que en la medias, sigue siendo irreal o abstracto dado que las posibilidades de satisfacerlo son mínimas (Bourdieu y Paseron, 2009: 39).

Esta ecología de saberes está supeditada a la crisis de la universidad, al igual que todo el sistema económico o sistema-mundo (Wallerstein, 2011), sobre todo la universidad pública que atraviesa una gran crisis en las diferentes regiones del mundo. Para Santos, existen cinco factores que producen un impacto negativo en la Universidad:

- a. el capitalismo global educacional transforma la Educación Superior en una mercancía y la Universidad en una empresa, en la cual “el conocimiento como un valor de mercado pasa a tener prioridad en la Universidad, en detrimento del conocimiento sin valor de mercado”. Estas Universidades se clasifican con criterios cuyo objetivo es definir el valor de mercado de la Universidad, que produce una segmentación en el sistema universitario. Así mismo, el Estado “disminuye su inversión en la Universidad pública y ésta busca recetas propias poniendo en peligro la democratización de la Educación Superior”. Esta cuestión es discutida también de manera global en foros como la Organización Mundial del Comercio (OMC) o el Banco Mundial.

- b. el colonialismo, a través del cual la visión eurocéntrica del mundo y del conocimiento “no permite valorar los conocimientos locales populares, que no permite estudiar Ibn Khaldun al mismo nivel que Weber o Durkheim, que defiende que la filosofía nació en la Grecia clásica, ocultando toda las raíces africanas, árabes y persas, o que la Universidad más antigua es Bolonia y no Timbunctu en Mali, etc”. Para Santos, el colonialismo es también “el racismo y la persistencia de la discriminación racial en el acceso a la Universidad”.
- c. el autoritarismo político o religioso, el cual produce “una destrucción de la libertad académica y la autonomía universitaria”, manifestándose, sobre todo, por “la represión o la auto-represión del conocimiento crítico o disidente”.
- d. el patriarcado, que promueve la discriminación sexual y que impide a las mujeres lograr una educación en igualdad de condiciones que los hombres.
- e. el predominio total de las epistemologías del Norte presentes de “una manera ingenua en las luchas anti-capitalistas, anti-coloniales, anti-sexistas, anti-autoritarias” y que dan “un privilegio exclusivo a la ciencia moderna y cuando mucho aceptan una discusión sobre los fundamentos de la ciencia a partir de la filosofía o de la teología”. Esto provoca que “muchos otros saberes producido en la sociedad, queda marginados y con eso se marginan también los grupos sociales que producen ese saber” (Márquez-Fernández, 2011: 142).

Según Santos, para superar esta crisis, la Universidad pública debería ser refundada en base a tres palabras-clave: desmercantilizar, descolonizar y democratizar (Márquez-Fernández, 2011:143).

Wallerstein aporta un punto de vista desde su percepción sistémica del mundo y se pregunta, ¿qué tiene que ver la crisis estructural del sistema-mundo con las estructuras del saber, los sistemas universitarios en el mundo y el universalismo científico? Según Wallerstein, existe mucha relación, ya que “las estructuras del saber no están divorciadas de las operaciones básicas del moderno sistema-mundo” (Wallerstein, 2007: 77) y son el “elemento esencial en el funcionamiento y la legitimación de las estructuras políticas, económicas y sociales del sistema”, en donde “las estructuras del saber se han desarrollado históricamente en formas que han resultado de lo más útil para el mantenimiento de nuestro sistema-mundo existente” en tres aspectos del saber, construidas en el siglo XIX: el moderno sistema universitario, la división

epistemológica entre las llamadas dos culturas y el papel especial de las ciencias sociales (Wallerstein, 2007: 77).

Así pues, Wallerstein fundamenta la crisis en el mito de la universidad desarrollada en Europa occidental durante la Edad Media y cuya “historia agradable” nos permite “usar unos guantes muy elegantes en las ceremonias universitarias”, pero que sólo después de 1945 alcanzó su “pleno florecimiento” como un “sistema universitario de extensión mundial”. Un hecho relacionado con la expansión de la economía-mundo en el periodo desde 1945 a 1970 que, asociado a la constante coacción desde abajo para aumentar las admisiones a las instituciones universitarias y al progresivo sentimiento nacionalista en las zonas periféricas para “nivelarse” con las zonas de avanzada del sistema-mundo, llevó a “una increíble expansión del sistema universitario mundial, en términos del número de instituciones, de profesores y de estudiantes”, en el cual, por primera vez, “las universidades fueron algo más que el terreno reservado a una pequeña élite; se convirtieron en instituciones verdaderamente públicas” (Wallerstein, 2007: 79). Después de 1945, la educación popular universitaria pasó a ser considerada “un servicio social esencial”, pero actualmente, nos enfrentamos a un universalismo europeo como “una justificación perversa del orden mundial” (Wallerstein, 2007: 101) actual. Este universalismo europeo es lo que Santos denomina epistemología del Norte, en cuya hegemonía universitaria se ignoran los otros saberes que proceden de otros lugares como África, en el caso de la ciudad de Lisboa. Wallerstein se pregunta entonces

Pero en el mundo de hoy, ¿puede haber un lugar para dar y recibir?
¿Puede haber un universalismo que no sea europeo sino universal (o global)? O, mas bien, ¿qué se necesitaría, en el siglo XXI, para alcanzar un mundo donde ya no fuera el occidente el que diera y el resto el que recibiera, donde el occidente se cubriera con la capa de la ciencia y el resto se relegara a los pueblos con un temperamento más “artístico/emocional”? ¿Cómo podemos alcanzar un mundo en que todos dieran y todos recibieran? (Wallerstein, 2007: 102).

Así mismo, también sea posible alcanzar el acceso de la educación a una base social más amplia, relegando el elitismo de unas capas de la sociedad y olvidar los “milagros” y “esfuerzos” que expone Bourdieu (2009: 40) para conseguir una igualdad educativa en el sistema universitario, porque, aún hoy en día, “el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herramienta que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad” (Bourdieu, 2009: 51).

Santos expone la situación de la crisis de la universidad como un “optimismo trágico” (Santos, 2008: 88), no exento de dificultades, pero con unas posibilidades de llevar a cabo unas reformas emancipatorias de la universidad, sobre todo en algunas zonas del mundo, con unos procesos de emancipación y de toma de cultura política novedosa. La universidad debe ser capaz de

traducir las reflexiones que surjan de su seno y proyectarlas o expresarlas nuevamente como ideas prácticas.

La mercantilización de la universidad, uno de los factores anteriormente citados, provoca que la universidad pública, además de trabajar para el mercado, establezca un mercado interno tanto en el profesorado como en los servicios de educación, cuya producción educativa patentada, sobre todo en el ámbito tecnológico, pueda ser vendida a otras universidades del Sur global. En este sentido, “las universidades de los países menos desarrollados no deben ser una prioridad de inversión”. Según Santos, los gobiernos africanos, “no envían al Banco Mundial ninguna solicitud de inversión universitaria para que compre a las universidades globales paquetes de programas, de currícula, de profesores, de evaluación de clases. Pero Sudáfrica ya vende paquetes de cursos de sociología al resto del África, y esto va en aumento” (Santos, 2008: 89).

Esta globalización neoliberal de la universidad se fundamenta en los criterios de “eficacia” y “eficiencia”, pero aplicados sobre la exclusión. Por esta razón, este proceso de “globalización neoliberal” ha de ser respondido con una “globalización solidaria”, con una universidad con “otro tipo de redes, con otro tipo de universidad” basada en la ecología de saberes frente a la monocultura del conocimiento científico. Una idea contraria a lo que analizó el Banco Mundial en 1994 sobre la Educación Superior en el África Subsahariana, la cual estaba caracterizada por ser de una pobre calidad durante la década de los 80, con una regresión de la adecuación de las facultades para la enseñanza universitaria (Ridker, 1994).

Por otro lado, no interesan las grandes empresas nacionales y se produce la deslocalización de la formación universitaria, en la que los estudiantes técnicos de cualquier país del Sur son formados en los grandes centros universitarios mundiales y, al producirse este éxodo de estudiantes, el Estado descapitaliza la universidad pública, marginando los proyectos de la Educación Superior y dejándolos en manos de otras universidades, situadas en el ámbito de la epistemología del Norte, principalmente. Para solucionar esta descapitalización, Santos indica que debe elaborarse un proyecto educativo universitario nacional que esté sustentado en un “bloque histórico”, el cual sólo puede producirse desde los movimientos sociales y, especialmente en algunos países americanos, desde los movimientos indígenas (Santos, 2008: 90).

Con el “epistemicidio” de los conocimientos de los campesinos, de los indígenas o de los afrodescendientes llevado a cabo por la monocultura del conocimiento científico, la universidad, según Santos, tiene “una deuda histórica al haber producido ese epistemicidio, que además sigue produciendo”. Santos ejemplifica de la manera siguiente:

mi asistente de investigación del proyecto que realizamos en Colombia ha escrito un libro del proyecto. Este estudiante asiste a la Facultad de Derecho, y en la clase de derecho civil estudia la propiedad. El profesor le explica sobre el comprador, el vendedor y

el tipo de individualidad. Para este estudiante, en su comunidad de la sierra, no existe ese concepto sobre la tierra porque ésta no les pertenece; por el contrario, ellos pertenecen a la tierra, y por tanto ésta no se puede vender. Cuando trata de explicarle esto al profesor, éste le contesta: “Yo estoy aquí enseñando conocimiento y todos los demás conocimientos no me interesan” (Santos, 2008: 91).

Este ejemplo representa la monocultura del saber y del rigor, un conocimiento único basado en el saber científico. Esta situación es la que hay que sustituir por la ecología del saber, basada en la ecología, que posibilite “una convivencia de diferentes saberes que no descalifica a la ciencia moderna, que es parte de la constelación más amplia de saberes” (Santos, 2008: 91), y que parta de una “concepción pragmática” del saber dependiendo de los objetivos que se quiera lograr. La ecología de saberes parte de un proyecto de país desde abajo, desde las personas más desfavorecidas por el sistema social y educativo, y, según Santos, la universidad ha creado un proyecto social y educativo con una visión de país desde arriba.

La ecología de saberes en la universidad expone que “la ignorancia no es un punto de partida para el saber, aunque puede ser un punto de llegada: cuando nosotros aprendemos saberes, cada saber produce una ignorancia y la ignorancia no descalifica” (Santos, 2008: 93). Esta idea sugiere que nunca vamos a poder abarcar todo el conocimiento de la constelación de saberes porque “lo que aprendemos es proporcional a lo que ignoramos”.

Santos propone aumentar los programas de extensión para que la universidad deje de estar aislada, con la intención de “extenderse hacia afuera porque está demasiado hacia adentro” (Santos, 2008: 94). Entre esos programas de extensión para la universidad del siglo XXI, la propuesta de Santos consiste en “traer adentro de la universidad los otros conocimientos de afuera”. Esto implicaría un cambio total de los currícula, sobre todo en las facultades donde el contexto sociocultural es indígena. Santos, en un contexto universitario boliviano, planteó que deberían existir “facultades de agua, facultades de tierra, de biodiversidad, de energía, de bosques, de recursos naturales, de Pachamama”, lo que crearía una “revolución dentro de la universidad que resulta problemática porque entonces todos los profesores de la universidad pasan a ser alumnos, tienen que ser ignorantes y afirmar su propia ignorancia” (Santos, 2008: 94). Para Maritza Palma, las actividades de extensión “deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación social, de tal modo que se de la voz a los grupos excluidos y discriminados” (Palma, 2012: 165).

La ecología de los saberes es “un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo” (Santos, 2007a: 67). En esta ecología se involucra a un amplio elenco de “acciones de valoración”, no sólo del conocimiento científico sino también de otros

“conocimientos prácticos considerados útiles”, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, que crea “comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (Santos, 2007a: 67).

Unas de estas prácticas son los “talleres de ciencia” (science shops), basadas en las experiencias del activismo científico de los años 70 en Holanda y algunos países europeos, enfocados principalmente a resolver las catástrofes naturales provocadas por la expansión del desarrollo científico a nivel global (Jasanoff, 2008). Estos talleres han vuelto a retomar un cierto dinamismo con programas de apoyo de la Comisión Europea. Estas iniciativas tienen su reflejo con un movimiento similar denominado “investigación comunitaria” (community-based research) en los Estados Unidos, así como en toda la comunidad internacional llamado “conocimiento vivo” (living knowledge) que busca “crear un espacio público de saberes donde la universidad pueda confrontar la injusticia cognitiva a través de la reorientación solidaria de sus funciones” (Santos, 2007a: 67). Para Santos, los talleres de ciencia son “un híbrido donde se combina la investigación-acción y la ecología de saberes”, el cual es “una unidad que puede estar conectada a una universidad y dentro de ésta a un departamento o una unidad orgánica específica”, cuyos objetivos responden a “solicitudes de ciudadanos o grupos de ciudadanos, de asociaciones o movimientos cívicos o de organizaciones del tercer sector, y en ciertos casos, empresas del sector privado para el desarrollo de proyectos que sean claramente de interés público”, entre los cuales se encuentran una gran diversidad: identificación y propuesta de resolución de problemas sociales, ambientales, en el campo del empleo, el consumo, la salud pública, la energía, etc., facilitación de la constitución de organizaciones y asociaciones de interés social comunitario, promoción del debate público, etc.. El proyecto queda integrado en el departamento universitario que asuma esa solicitud, constituyéndose el equipo que incluye a todas las partes interesadas, cuyas funciones son diseñar el proyecto y establecer la “metodología participativa de intervención”. Esta metodología participativa busca una recontextualización del conocimiento científico y una coproducción de conocimiento. En este sentido,

Los talleres de ciencia son una interesante experiencia de democratización de la ciencia y de la orientación solidaria de la actividad universitaria. Sin embargo, algunas de las universidades – presionadas por la búsqueda de ingresos en el mercado– se han involucrado en el sentido de transformarse en unidades de prestación remunerada de servicios. Los modelos solidarios tienen un fuerte potencial de creación de nichos de orientación cívica y solidaria en la formación de los estudiantes y en la relación de la universidad con la sociedad, y funcionan como “incubadoras” de solidaridad y de ciudadanía activa (Santos, 2007a: 70).

En Portugal, los talleres de ciencia han sido muy poco desarrollados debido, en parte, a la escasa trayectoria democrática del sistema tecnológico y científico (Castro et al, 2012: 6). Una de las pocas experiencias se ha llevado a cabo en un proyecto de investigación denominado “O envolvimento da ciência com a sociedade: ciências da vida, ciências sociais e públicos (BIOSENSE)” financiado por la Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), siendo una iniciativa “comprometida com o desenvolvimento permanente das relações bilaterais ciência-sociedade”, y está promovida por el Centro de Estudos Sociais (CES) de la Universidade Coimbra, en cuyo seno trabaja y es director el profesor Boaventura de Sousa Santos, y en colaboración con el Instituto de Biologia Molecular e Celular (IBMC) de la Universidade do Porto. Desde la coordinación del proyecto, revelan que

A crescente complexidade resultante do envolvimento da ciência com distintos públicos tem estimulado o desenvolvimento de novas abordagens para a compreensão da ciência, educação científica e investigação, por um lado, e das preocupações, experiências e conhecimentos do público, por outro. Iniciativas como as Science Shops ou investigações de cariz comunitário e participativo são fundamentais para a promoção de diálogos inovadores entre a ciência e diferentes públicos e comunidades. Através dos distintos modelos de investigação-ação, essas iniciativas procuram ampliar o espaço da ciência para projetos colaborativos que operem na intersecção das ciências sociais e ciências da vida, em domínios como os da saúde e do ambiente (Castro et al., 2012: 4).

Este proyecto de BIOSENSE constituye un punto de referencia para Portugal con la coordinación de estas dos instituciones en la investigación sobre la ciencia-sociedad, realizada por el CES, así como la comprensión de la ciencia y de la enseñanza de la misma, realizada conjuntamente por el IBM y el CES. Esta “science shop” pretende dotar de estructuras de apoyo a la (no)ciudadanía para que dispongan de una plataforma donde interrelacionar y coproducir conocimientos y herramientas, con el fin de permitir que una reducción de la hegemónica forma de comunicación de la ciencia y de la educación científica (Castro et al, 2012: 6). Se trata de reconfigurar la investigación universitaria, reconfigurando las relaciones de saberes que reduzcan en lo posible las ausencias (Santos, 2010a) basada en el diálogo, las colaboraciones y la coproducción de conocimientos, “valorizando e baseando-se em toda a gama de conhecimentos existentes, habilidades e experiências trazidas pelos seus participantes nos seus diversos encontros” (Castro et al, 2012: 7). Estas iniciativas contribuyen a una ciudadanía más activa y, por lo tanto, hacia nuevas formas de ciudadanía, “científicamente informadas”, que lleven también a nuevas formas de entendimientos, mediante una perspectiva transdisciplinar que ofrezca a la sociedad una serie de “mediadores/facilitadores” en el ámbito de las “science shops”, promocionando unas relaciones colaborativas entre ciencia y sociedad (Castro et al, 2012: 7). Para Noelia Invernizzi (2004), la creación de estos talleres de ciencia en la universidad, mediante los cuales se

gestionen demandas de investigación por parte de la sociedad civil, es una “tarea realizable”, ya que

Se trata, más que nada, de organizar formalmente muchas experiencias de investigación junto a grupos sociales, organizados o no, ya existentes en las universidades a nivel de un departamento, un curso, una facultad o toda la universidad, y de transitar hacia metodologías de investigación más participativas, así como de crear canales eficientes para recibir demandas. Desarrollar estos canales requiere hacer público a través de ferias, programas de TV, propaganda entre diversos movimientos sociales, etc. el interés de la universidad por atender a demandas sociales de investigación y de poner a su disposición el banco de conocimientos y experiencias resultante de las actividades realizadas. Es preciso contar con verdaderas “antenas” que consigan captar las necesidades del medio. Internamente, la universidad debe distribuir a sus docentes y estudiantes una lista de demandas que pueden despertar interés para proyectos de investigación, tesis, etc. Sin duda, el conocimiento así producido será de alta relevancia social (Invernizzi, 2004: 78-79).

Desde América Latina, varios investigadores de diferentes disciplinas han analizado la vinculación entre la universidad y la “colonialidad del saber”. Uno de ellos es el sociólogo venezolano Edgardo Lander, el cual opina que “las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la ‘herencia colonial’ de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente” (Castro-Gómez, 2007: 78). Para Lander,

[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte (Castro-Gómez, 2007: 79).

Para Castro-Gómez, en el interior de la universidad “se están incorporando nuevos paradigmas de pensamiento y organización que podrían contribuir a romper con la encerrona de este triángulo moderno/colonial” a través de la interdisciplinariedad y el pensamiento complejo. Desde estos “modelos emergentes” se podría empezar a “tender puentes hacia un diálogo transcultural de saberes” (Castro-Gómez, 2007: 80). Una idea que está relacionada con el saber ecológico de Santos, y que hace una crítica al aislacionismo de las propias disciplinas en las universidades, cuyo “conocimiento experto” es dividido en fragmentos y se ignoran las conexiones entre ellos. Para Castro-Gómez, lo que hace una disciplina en la universidad es “recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento” mediante “ingeniosas técnicas” como la

invención de los “orígenes de la disciplina”, construyendo “sus propios orígenes y escenifican el nacimiento de sus padres fundadores”. De esta manera, las disciplinas seccionan “ciertos ámbitos del conocimiento” y delimitan “ciertos temas que son pertinentes única y exclusivamente a la disciplina”, produciendo la realización de los cánones que definen qué autores se deben leer y qué programas docentes son necesarios y deben ser conocidas por alguien que elige estudiar esa disciplina. Los cánones son “dispositivos de poder que sirven para “fijar” los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables” (Castro-Gómez, 2007: 83-84). Para Castro-Gómez, la universidad se encuentra en una crisis de legitimación y empieza a “plegarse a los imperativos del mercado global” en la “planetarización de la economía capitalista”, lo que hace que la universidad “no sea ya el lugar privilegiado para la producción de conocimientos”. El saber hegemónico ya no es el que se “produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional”, en empresas multinacionales como, por ejemplo, Microsoft. Así pues, el conocimiento hegemónico ya “no lo produce la universidad bajo la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo”. En esta situación postmoderna de la ley del mercado, se crea una “factorización” de la universidad, convirtiéndose en una “universidad corporativa” o una empresa capitalista que sólo sirve a la “planetarización del capital” y no a intereses sociales más humanitarios y sin ánimo de lucro. En este escenario, el conocimiento científico

ya no es legitimado por su utilidad para la nación ni para la humanidad, sino por su performatividad, es decir, por su capacidad de generar determinados efectos de poder. El principio de performatividad tiene por consecuencia la subordinación de las instituciones de educación superior a los poderes globales. La belle époque del profesor moderno, la era del “educador” y del “maestro” parece haber llegado a su fin, pues la función de la universidad hoy día ya no es educar sino investigar, lo cual significa: producir conocimientos pertinentes. Los profesores universitarios se ven abocados a investigar para generar conocimientos que puedan ser útiles a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios (Castro-Gómez, 2007: 85).

Por otro lado, Dávalos (2013) analiza los cambios institucionales que se han realizado en los últimos años de gobierno indígena de Ecuador para “estructurar una institución del saber que replica punto por punto la nueva episteme mercantil del conocimiento”, llevando a cabo algunas iniciativas que intentan superar esa praxis de la dominación neocolonial. Una de ellas es la creación del proyecto Ciudad del Conocimiento “Yachay” (Saber en kichwa), al estilo de la universidad indígena Amawtay Wasi boliviana. Para Dávalos, la devastación producida por la “ola neoliberal” y “posneoliberal” en el seno universitario ecuatoriano hace que sea muy difícil resistir la “dominación epistemológica creando sus propios marcos e instituciones de saber”, ya que

“el pequeño espacio social que fue abierto por la movilización indígena en la década de los noventa y que permitió proponer y crear ese espacio de disputa con el poder, se ha cerrado irrevocablemente” (Dávalos, 2013: 5).

Ramiro Muñoz (2008), en el libro *La educación superior en el mundo 3*, escribe una colaboración especial sobre “los retos de la educación superior en el centro y sur de América desde el diálogo entre la ciencia y conocimiento ancestral”, los cuales reproducimos por su interés para la comprensión de la ecología de saberes en la universidad:

Reto 1. Cambiar una extraña forma de reconocer pueblos, culturas y saberes desde un enfoque monocultural, que está en contradicción con la pluralidad y la diversidad de este continente americano, que encierra una colosal variedad de lenguajes, modos de ser, de actuar, de sentir y de pensar. América del Sur y Centroamérica forman parte de un continente en el que confluyen tres grandes culturas: la negra, la indígena y la latina. Conviven aquí varios pueblos, culturas y naciones. El discurso de la identidad monocultural es una llamada a ser uniformes, sin perfiles ni capacidad de expresarse con pasión e incluso impide los verdaderos encuentros.

Reto 2. Superar el mimetismo en muchos órdenes respecto a Europa y Estados Unidos. Durante varias décadas los pueblos del centro y sur de América han vivido un mimetismo casi generalizado. Un neocolonialismo que, superpuesto al viejo colonialismo de corte eurocéntrico, generó una debilidad en la capacidad para pensar con autonomía intelectual. El mimetismo se ha vivido en medio del desgaste de los modelos de referencia de la mimesis: la modernidad y el estilo de vida norteamericano.

Reto 3. El diálogo entre la ciencia y el conocimiento ancestral. Los grandes problemas de nuestros pueblos, como la injusticia, la pobreza, la violencia, el deterioro de la naturaleza, son de tal magnitud, que es imposible abordarlos desde una especialización de la ciencia en manos de un ser humano fragmentado. Pero, tampoco hay respuestas idóneas desde los conocimientos ancestrales desarrollados y puestos en práctica en contextos endogámicos y etnocéntricos. La magnitud de los problemas cada vez más globales y con consecuencias más complejas y más universales, se han transformando en urgentes tareas transdisciplinarias e interdisciplinarias y en verdaderos retos interculturales. Cualquier conocimiento específico y encerrado en sí mismo, resulta obsoleto ante la dimensión y magnitud de los problemas.

Desde las nuevas ciencias y desde los saberes ancestrales se emprenden búsquedas que nos invitan a realizar un éxodo, un cambio, que va de la objetividad al observador como parte del conocimiento; del conocimiento que subyuga, al conocimiento que libera; de las verdades absolutas, a las descripciones aproximadas; de las jerarquías, a las redes de relaciones; del poder como sumisión, al poder como construcción colectiva; del ser o no ser, al ser siendo, al estar y formar parte; del nihilismo, al reencantamiento del mundo; de la guerra de los géneros, al ser reconciliado; de la rigidez, a la flexibilidad como fortaleza; de las estructuras, a los procesos dinámicos; del tiempo lineal,

a los tiempos plurales; de la selección natural, a la gran cooperación entre las especies; de la fragmentación y la suma de las partes, al orden plural y diverso emergente.

Reto 4. Construir universidades, entendida ésta como espacio donde sea posible el encuentro y el diálogo de las ciencias, los conocimientos, los saberes, las culturas, los pueblos y las naciones. Donde converjan perspectivas, enfoques, intereses desde una concepción de universalidad entendida por su significación, como una dialéctica incesante, irreductible y fecunda entre las distintas y heterogéneas identidades, y no por extensión donde se es universal si se cuenta con el prisma completo de las disciplinas y profesiones. Donde la autonomía sea la afirmación de la naturaleza creativa del saber, su capacidad reflexiva de indagación y su poder de innovación, creando ambientes de libertad pensante que engendren, con responsabilidad, nuevos horizontes éticos y políticos frente a nuevos y viejos poderes que quieren imponer su verdad. Donde la corporatividad sea entendida como corresponsabilidad de los diferentes estamentos, que desde diversas posiciones y diferentes competencias participan en una misma tarea conjunta. Donde la científicidad no esté determinada exclusivamente por el cómo (método), sino que se incluya el para qué (fines) (Ramiro, 2008: 110-111).

3. El enfoque intercultural en la resolución de conflictos de saberes.

La perspectiva de la interculturalidad es un principio que debe regir en la propuesta de la ecología de saberes aplicada al ámbito de la universidad en un mundo globalizado. Si la movilidad estudiantil es cada vez mayor en contextos internacionales y, por lo tanto, se producen mayores contactos culturales entre diferentes saberes, la interculturalidad es la opción necesaria para que haya un diálogo entre saberes que no se base en una relación del poder hegemónico sobre el subalterno. Como diría Santos, “con la idea de la diversidad, surge el problema de la interculturalidad, y lo importante de la interculturalidad es que no es una cuestión solamente cultural, sino una cuestión política” (Santos, 2008: 15). Se trata de fundamentar la universidad occidental, en este caso la ciudad de Lisboa sobre una “pedagogía intercultural”, siendo el interculturalismo una opción sociológica global que responda a los desafíos y los conflictos que puedan surgir de las movilizaciones estudiantiles y las relaciones sociales e interdependencias que se deriven de ellas (Arroteia, 2007: 4). Esta pedagogía es una cuestión que atañe a las sociedades de origen y a las de destino, las cuales deben simultanear la cuestión educativa para poder realizar un acogimiento de estas poblaciones inmigrantes, especialmente las jóvenes y más vulnerables.

Se trataría de una co-educación, en la cual se encuentran no sólo estudiantes, sino también profesores y profesoras de esas nacionalidades africanas (aunque también de cualquier origen) y las portuguesas, indagando en la cooperación educativa y la interculturalidad. Esta sería, según Arroteia, una de las “condições de êxito destas manifestações passa por uma articulação conjunta dos projectos de natureza inter e multicultural, ao nível não só da sua concepção, mas, também, da sua realização, exploração e avaliação”. De esta manera, es posible una mayor atención a la formación continua del profesorado que trabaja más directamente con las comunidades inmigrantes (Arroteia, 2007: 4) para que.

a consolidação deste movimento tem vindo a justificar o fortalecimento das diversas comunidades estrangeiras residentes no continente português, concentradas em torno quer dos principais centros urbanos da área metropolitana de Lisboa. A diversidade de origem não esconde um outro fenómeno, igualmente notório na sociedade portuguesa. É a existência, entre esta população, de emigrantes já regressados e de descendentes seus naturalizados noutros países, de portugueses retornados das antigas colónias de África, de cidadãos africanos oriundos destes novos países e de outros cidadãos, de origem asiática e do leste da Europa que, legal ou clandestinamente, se estabeleceram em Portugal ou aqui

aguardam a oportunidade de se deslocarem para outro canto da comunidade europeia (Arroteia, 2007: 5).

Vemos aquí el desafío que entraña la configuración de una pedagogía intercultural con los cambios continuos en las corrientes migratorias globales y en los procesos de retorno. En el caso de Portugal, después de la Guerra Colonial, hubo un regreso masivo de colonizadores y habitantes de las “provincias de ultramar” que reconfiguraron la masa sociocultural y política de la metrópoli y provocaron la “coloracion de Europa” (Santos, M. 1996: 40) y de Portugal. Aún así, las oleadas migratorias no se han paralizado, sino que, por el efecto llamada, existe un dinamismo continuado tal y como es aprecia en la siguiente tabla de la primera década del siglo XXI sobre el movimiento de la población extranjera hacia Portugal:

Figura 14. Movimiento poblacional extranjero hacia Portugal (2000-2005)

Populaçã estrangeira, por nacionalidades		
	2000	2005
Total	207587	275906
Cabo Verde	47093	56433
Brasil	22202	31546
Angola	20416	27697
Guiné-Bissau	15941	21258
Reino Unido	14096	18966
Espanha	12229	16383
Alemanha	10385	13571
França	7193	9602
S. Tomé	5437	8274
EUA	8022	8003

Fuente: Arroteia, 2007: 6

En este sentido, según Hélia Santos (2005), a partir de los años 80, debido a la fuerte inmigración producida, en parte, por la vuelta de los desplazados desde las colonias y las poblaciones africanas que también recalaron en Portugal, se produjo un sentimiento en la población portuguesa de que algo estaba cambiando en su entorno social habitual. Esto produjo, durante la siguiente década, una serie de reacciones en las políticas educativas promovidas por el Ministerio da Educação en torno a la creación de proyectos específicos en el ámbito intercultural, con unos objetivos relacionados con la “nostalgia cultural” y la presencia de una ideología neo-colonial en el Ministerio da Educação que escondía un discurso “paternalista, superior e assimilacionista” y también etnocéntrico. No obstante, la presión que ejercieron las directivas transnacionales europeas posibilitaron que se comenzase a “introducir gradualmente o discurso da educação para a cidadania e educação

intercultural, com o objectivo de formar jovens críticos, participativos e respeitadores das diferenças” (Santos, 2005: 37).

En este sistema mundo moderno/colonial (Walsh, 2007), la independencia política y administrativa de las colonias portuguesas africanas en 1975, provocó que la afluencia masiva de huidos por la guerra colonial y la vuelta de las tropas y colonos a la metrópoli comenzara a aumentar la presencia de indígenas africanos y africanas. Sánchez nos indica que la cifra de retornados fue de 505.078 según el censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística de Portugal en 1978, lo que representaba “más del 5% del total de la población nacional” (Walsh, 2013: 157).

Unos años más tarde de comenzar este proceso migratorio, a principios de los 90, el alumnado de origen africano suponía el 46% del total de las poblaciones minoritarias, cuando en las escuelas las “crianças pequenas, em idade de usarem a língua materna a seu bel-prazer, para expressarem os pensamentos e a curiosidade pela vida, contarem segredos ou serem encantadas por estórias de encantar, viam-se a braços com a tarefa adulta de gerirem o silêncio, em nome da vergonha” (Pereira, 2005:1). Dulce Pereira se pregunta si los alumnos y alumnas de origen africano hablarían la gran diversidad de lenguas africanas en las aulas portuguesas de los barrios más degradados y desfavorecidos de las grandes urbes. Una diversidad cultural y lingüística que se encontraba en peligro de extinción frente a las políticas educativas monoculturales en un entorno educativo “uniforme, egocéntrico y autista”.

La cuestión de la inmigración a Portugal y la visibilización de cada vez más población de origen africano con unas problemáticas suscitaron una relecturas de las políticas educativas en el aspecto de un creciente interés por la pedagogía intercultural. En 1995, se creó el Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas; en 2002, se fundó el organismo ACIME, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, nombre que se modifica en 2007 por el de ACIDI, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, cuya misión es “promover o diálogo permanente com as instituições, públicas e privadas, na área das migrações, com vista à melhoria das condições de vida dos imigrantes e plena integração na sociedade portuguesa, respeitando a sua identidade e a sua cultura” (Henriques, 2009: 14).

Muchas de las poblaciones inmigrantes africanas que residen en Portugal, especialmente en las grandes urbes, sufren situaciones de exclusión, precariedad y vulnerabilidad (Henriques, 2009: 13), a parte de unas rupturas con sus países de origen que suponen un gran esfuerzo de adaptación psicológica y social. En el país de acogimiento, el crecimiento acelerado de flujos migratorios hace que las diferentes estructuras se modifiquen para dar una respuesta a esta nueva situación de necesidades y diversidad, en la cual pueden surgir numerosos problemas. ¿Cómo se manifiesta esta problemática social en las universidades de destino dentro de los programas de movilidad internacional en Lisboa y Portugal?

La Universidad se presenta como una institución promotora que hace desencadenar flujos migratorios o, más exactamente, de movilizaciones territoriales que originan un desplazamiento de los y las estudiantes africanas a Lisboa. En el caso de la movilidad universitaria, según Henriques, los migrantes se caracterizan normalmente por la posición de un estatuto socio-económico y de cualificación elevado. Henriques afirma que la primera tentativa de control de la emigración para Portugal se produjo en el proceso de descolonización de África, momento en el cual, el gobierno portugués promulgó una normativa para la “conservação da nacionalidade portuguesa de cidadãos portugueses domiciliados em território ultramarino após a independência e consequente processo de descolonização” (Henriques, 2009: 38).

No obstante, el flujo de inmigrantes a la antigua metrópoli después de los conflictos coloniales no estaba compuesta exclusivamente por personas cualificadas, sino también por una masa social de origen rural, principalmente, que emigró por las expectativas laborales del despegue económico portugués a partir de su entrada en la UE, a mediados de los años ochenta, y las ayudas del Fondo Europeo para la cohesión territorial de las cuales se beneficiaba (Meleiro, 2004). A parte de esta emigración poco cualificada, se dieron otros dos movimientos inmigratorios de origen africano, conformado por estudiantes que deseaban concluir sus estudios en Portugal y, el segundo, poblaciones de diversos estratos sociales y políticos que buscan una seguridad fuera de los diferentes conflictos que existían en sus países de origen (Meleiro, 2004: 68).

Todos estos desplazamientos desde las antiguas colonias produjeron un mayor enriquecimiento cultural, así como los consiguientes conflictos de índole diversa, entre ellos, los relacionados con los prejuicios raciales y la discriminación social. Como apunta una reciente investigación de Leonardo Blanco dos Santos (2013), referida a la percepción de los prejuicios discriminatorios de la población local sobre el colectivo de origen brasileño en Portugal, existe la sensación de una discriminación racial en entornos universitarios. Cuestión esta que ha sido también manifestada por algunas de las personas entrevistadas en el ISCTE-IUL (Lisboa), las cuales categorizaban de “racistas sutiles” a parte de la sociedad de destino.

Esta percepción se sitúa en la dificultad del conocimiento cultural desde la diferencia, que propicia, en ocasiones, una indiferencia por parte del resto de culturas en las que se convive (Santos, 2009a; Silva, 2003). La interculturalidad es el medio por el cual se traducen las culturas mutuamente. En este sentido, la teoría del conocimiento como emancipación aspira a “una de la traducción que sirva de soporte epistemológico a las prácticas emancipatorias” (Santos, 2009a: 32), en una situación de choque epistemológico como el de la universidad en Lisboa. La traducción intercultural permite conocer las diferentes culturas occidentales y no-occidentales en este ecosistema de saberes, porque estas múltiples “experiencias usan no sólo diferentes lenguas sino también diferentes categorías, universos simbólicos y aspiraciones para una vida mejor” (Santos, 2009a: 32). Ya que “intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que se define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de

naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque” (Aguado, 1999). En esta dirección, la interculturalidad significa “descentralizar los puntos de vista, ampliar las visiones del mundo”, y para este cometido, “los occidentales debemos aprender a liberarnos de las posturas eurocéntricas para penetrar en otras ópticas no menos enriquecedoras” con un “reconocimiento explícito de los derechos de entidades y grupos socioculturales distintos” (García et al, 2007: 92). La apuesta por la interculturalidad se opone a “las posturas intransigentes del racismo cultural” y a los “intereses políticos y económicos de ciertos grupos de poder y países concretos que crean la imagen de las otras culturas como enemigas de la civilización occidental” (García et al, 2007: 93).

Según Aguado (1999), los axiomas sobre los que se enuncia y desarrolla este enfoque educativo intercultural se puede reducir en:

1. “Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria (Borrelli y Essinger, 1989)”.
2. “La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales (Leurín, 1987)”
3. “Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global (Galino, 1990)”.
4. “Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto, está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades con un pobre contexto cultural que a las sociedades con uno más rico –mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social-”.
5. “Es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas (Walkling, 1990)”.

Para algunos autores (Freire, 1990; García et al., 2007; Ochoa, 2006; Santos, 2008) la educación intercultural es también una educación política “en un sentido amplio de la política como organización de la vida cívica”, en el que el “principio metodológico” puede ser el de establecer una “didáctica comunicativa” para una convivencia en la cooperación. Para lo cual el conflicto, el interés y la solidaridad son, por lo tanto, “categorías políticas que deben ser objeto de una educación intercultural”, siendo “un entrenamiento para la democracia” (García et al., 2007: 169-170). Esta visión comprende que la entrada en la universidad de “diversas culturas tiene un efecto revalorizador y habilitador” no sólo de esas culturas sino también de la propia universidad, ya que esas culturas “vivifican” la universidad al tiempo que son consideradas “como elementos culturales minoritarios y no como categorías sociales” (García et al. 2007: 101), donde la cultura común sea la “manera específica en que la sociedad va a vivir y a organizar su propia interculturalidad” (Santos, 2008: 20).

La educación intercultural debe contribuir a “impulsar la riqueza y variedad que ha caracterizado a la humanidad a través de la Historia”, además de ayudar a “comprender que no existe una sola verdad, que la vida social con la que nos identificamos no es la única, sino una de tantas posibles” y, especialmente desde la ecología de saberes, que “el modelo económico y social”, además de epistemológico, de Occidente “no es, ni global ni necesariamente, exportable al resto del mundo, ni de obligada asunción por otras culturas”. Porque necesitamos un modelo cultural que “no excluya la diversidad”, y el enfoque intercultural en educación “puede ayudar a superar las barreras de los integrismos y fundamentalismos, a hacer caer los muros de separación entre las personas, grupos y culturas, a proyectar nuevos esquemas identitarios y culturales, formar nuevos ciudadanos y a combatir el racismo” (García et al. 2007: 123). Para este cometido, la educación intercultural debe considerarse desde un “análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes” para afrontar los retos de la multiculturalidad, que sea capaz de “interpretar la complejidad” de las realidades sociales y culturales. En este sentido,

No debemos poner en práctica la educación intercultural sólo para comprender al otro, ni para integrarlo, sino que, al límite, debemos pretender que coadyuve a reducir las desigualdades que puedan manifestarse en la convivencia cotidiana. Lo verdaderamente importante no es desarrollar el principio de igualdad, con ser ello esencial e implícito, sino el principio de libertad. No se trata de reconocer derechos, sino de tener la libertad y los medios para ejercerlos (García et al., 2007: 127).

La educación intercultural se presenta no como una “panacea” al racismo y al conflicto que pueda surgir en una sociedad multicultural y asimilacionistas, sino como “un proceso intencional, sistemático y a largo plazo” para capacitar a individuos y a grupos sociales a superar tales “prejuicios” y “manifestaciones sociales”. La educación intercultural debe elaborar elementos “cognitivos y comunicativos que faciliten las relaciones sociales entre culturas”, desde una igualdad real, que se mantenga como un sistema educativo perdurable para “lograr la inclusión de todas las personas y la reciprocidad” (García et al., 2007: 124). En palabras de Ávila:

la educación en la interculturalidad se plantea ir más allá del puro modelo educativo para lograr forjar a un nuevo ciudadano, capaz no sólo de respetar la diferencia sino de aquilatarla, disfrutarla y fomentarla. El planteamiento intercultural en la educación es también un llamado profundo de atención para que las universidades en general regresen a su filosofía de universalidad y destierren todo tipo de discriminación en sus aulas [...] Las Universidades Interculturales diseñadas a partir de los principios de este enfoque intercultural contribuyen así al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo

moderno. Esto contribuiría a que los pueblos indígenas establezcan –en una relación paritaria– vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo (Ávila, 2011: 20).

Para Ávila, la interculturalidad posibilitaría la “diversidad” y la “simetría” epistémica, mediante las cuales “tanto los conocimientos que se producen en las universidades de Occidente como los que se realizan en los campos, pueblos y rancherías del Sur tienen el mismo grado de validez y lo que se hace posible es el diálogo entre ellos en igualdad de circunstancias” (Ávila, 2011: 24). En un sentido más emancipatorio, la interculturalidad lleva a cuestionar “la colonialidad del saber y la construcción hegemónica que se hace del conocimiento”, lo cual, en un contexto universitario, supone “admitir que no existe una sola vía para conocer y establecer el conocimiento en la sociedad”, ni hay un saber que “esté por encima del otro” (Ávila, 2011: 24).

Ochoa (2006) reivindica el rol “social, crítico y político” de la educación intercultural, en su opinión, “un papel que debe jugar más con el Yo que con el Otro”. Esta educación “puede (y debe) ser un medio para contribuir a que se vayan desvaneciendo las cortinas de humo que cubren de objetividad, de ciencia, de neutralidad o de realidad, aspectos de nuestra vida y de nuestra historia de occidentales que no son más que invenciones, creaciones y estrategias para nada exentas de intereses muy concretos” (Ochoa, 2006: 779)

Ha sido –y es- esta cultura hegemónica la que nos ha impedido ver la estrecha conexión que existe entre el conocimiento y el poder, la que nos ha determinado a pensar que las teorías académicas, el arte o la información son obras neutrales producidas por individualidades exentas de cualquier carga política u oscuro interés. Cuando digo que la primera tarea de la educación intercultural debe ser una tarea crítica y política me refiero a que debe poner en tela de juicio nuestros conocimientos y nuestras convicciones; debe dejar claramente expuesta la conexión que ha existido a lo largo de la historia entre el conocimiento y el poder, un poder detentado concretamente por intereses concretos de países concretos que es posible estudiar, analizar y valorar desde nuevos horizontes y con nuevos instrumentos necesariamente interculturales (Ochoa, 2006: 781).

Para Ochoa, la tarea de la educación intercultural es dotarnos de “los instrumentos para aprender a re-leer y reescribir la narración de la que formamos parte”, de manera que nos distanciamos de esa “manera preferente de leer y de interpretar que la *tradición* (autoridad) *cultural* (ideológica) nos propone (impone); capacitarnos frente al discurso hegemónico que intenta definarnos sin dejarnos ser Otro e imponiéndonos, sin embargo, al Otro que

debemos asumir como tal” (Ochoa, 2006 :782). La reflexión autocrítica y emancipadora que debemos realizar viene dada por la educación intercultural que debe servir para cuestionar nuestras propias mentalidades, comportamientos y saberes. Ochoa lo relaciona con la capacidad de “perder el miedo a lo distinto, a lo desconocido, a la vez que mostrar los espacios comunes, el territorio que todos los seres humanos comparten, la posibilidad del diálogo, de la negociación y del respeto” (Ochoa, 2006: 785). No obstante, las dificultades para conseguir estos objetivos vienen dadas no por las peculiaridades culturales, sino que son promovidas por “intereses de otro tipo que han ido edificando todo un aparato ideológico para conseguir el consenso frente a lo que debe ser rechazado, discriminado, excluido”. Por ello, la tarea de la educación no es abstracta, sino “concreta, contextualizada, histórica y políticamente, porque de otro modo estará contribuyendo a engrosar ese aparato ideológico y ese consenso”. Según Ochoa, la interculturalidad “debe ser forzosamente anti-hegemónica y debe apostar por crear las condiciones para que los Otros tomen la palabra y se hagan dueños de sus propios discursos”. Se trata, en definitiva, de “romper ese extraño y curioso hilo conductor que ha ido cosiendo sus labios y nuestras conciencias, haciendo que Ellos enmudezcan y Nosotros renunciemos a tener un pensamiento propio y divergente” (Ochoa, 2006: 786).

Para Catherine Walsh, la interculturalidad significa “procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política” (Walsh, 2007: 47). Lo que supone la necesidad de enfatizar la noción de “interculturalidad epistémica”, la cual produzca una “práctica política” y una “contra-respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento”, sobre la cual poder posicionarse en una interculturalidad “política, cultural o identitaria” que genere unas “configuraciones conceptuales que denotan otras formas de conocimiento, desde la necesaria diferencia colonial para la construcción de un mundo diferente” (Walsh, 2007: 48). Para Walsh, la interculturalidad representa una “lógica, no simplemente un discurso, construido desde la particularidad de la diferencia”. Esta lógica parte desde la “diferencia colonial y desde una posición de exterioridad”, y hace esfuerzos por “transgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado”. La lógica de la interculturalidad “compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes” y, a través de ese conocimiento, se genera un conocimiento “otro” y un pensamiento “otro” que descoloniza “las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente” (Walsh, 2007: 51). Así mismo, la interculturalidad marca “una política cultural y un pensamiento oposicional” dirigido hacia “la transformación estructural sociohistórica” que construya “una propuesta alternativa de civilización y sociedad” que no busque únicamente la inclusión en los Estados-nación, sino que sea alternativo (Walsh, 2007: 52). Para Walsh, lo importante no sólo es

lo que el concepto de diferencia colonial ofrece a la interculturalidad, sino lo que la práctica de la interculturalidad aporta a los conceptos de “diferencia colonial” y “colonialidad del poder”. En esencia, la interculturalidad es un paradigma “otro” que cuestiona y modifica la colonialidad del poder, mientras, al mismo tiempo, hace visible la diferencia colonial. Al añadir una dimensión epistemológica “otra” a este concepto —una dimensión concebida en relación con y a través de verdaderas experiencias de subalternización promulgadas por la colonialidad— la interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta. El hecho de que este pensamiento no trasciende simplemente la diferencia colonial, sino que la visibiliza y rearticula en nuevas políticas de la subjetividad y una diferencia lógica, lo hace crítico porque modifica el presente de la colonialidad del poder y del sistema mundo moderno/colonial (Walsh, 2007: 57).

Basándose en la teoría de Boaventura de Sousa Santos, Bonet (2009) aduce que el cometido de la universidad es practicar “dentro y fuera de sus dependencias la interculturalidad epistémica” argumentada por Santos. Esta no se reduce al “reconocimiento fáctico de la pluralidad epistemológica del mundo”, no se trata únicamente de “conocer, comprender y valorar, a través de diálogos horizontales, la diversidad epistémica”, sino que “exige superar la mera coexistencia de saberes mediante la creación de nuevos marcos epistemológicos que desafíen la monocultura del saber científico, eliminen el pensamiento epistemicida y sean capaces de incorporar conocimientos y experiencias múltiples, occidentales y no occidentales, desactivando la creencia colonial que identifica diferencia con inferioridad” (Bonet, 2009: 18). La interculturalidad epistémica está basada en el principio de “complementariedad recíproca entre las diferentes formas, tradiciones y sistemas de conocimiento” y se debe promover mediante la explicada ecología de saberes, que forma parte de la epistemología del Sur (Bonet, 2009: 19).

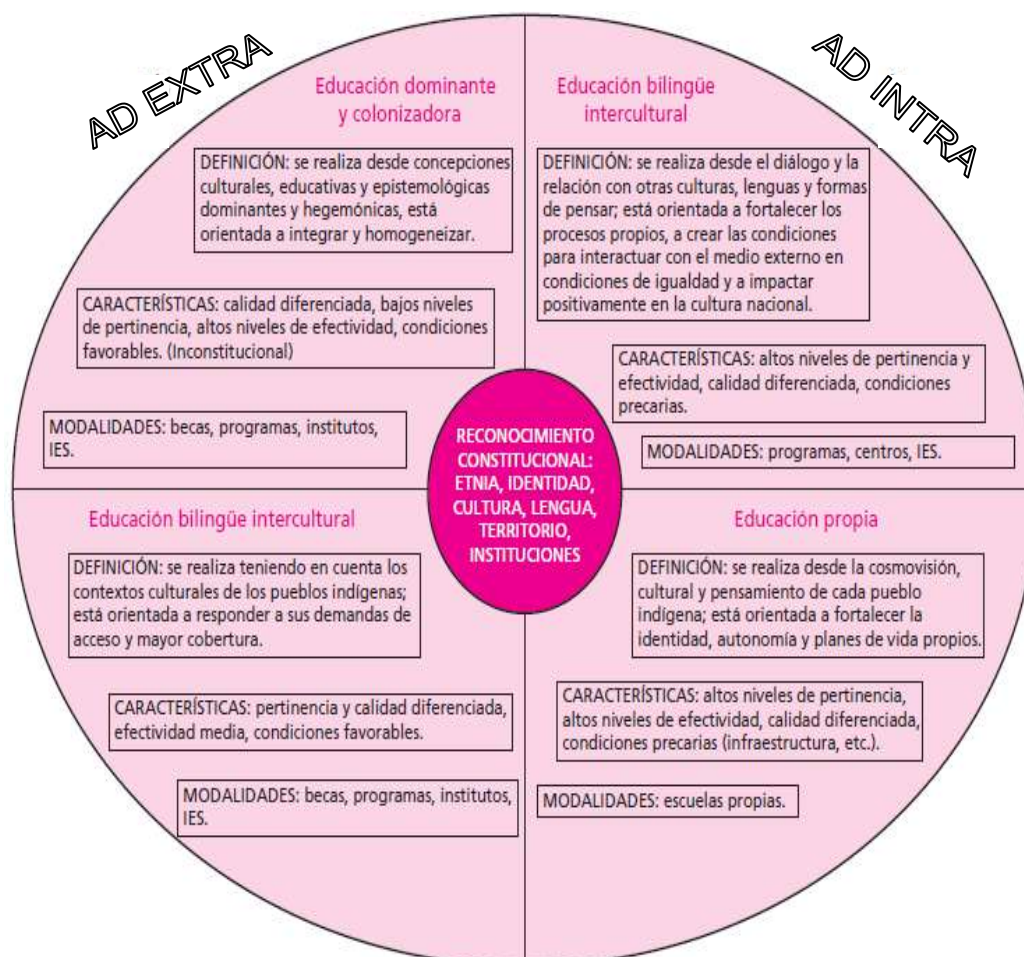
La noción de “dentro” y fuera” es retomada por Ramiro Muñoz (2008) en el contexto indígena de la educación superior en los países latinoamericanos, lo que representa un modelo para la consecución de la ecología de saberes. En este ambiente se presenta una “barrera epistemológica”, es decir, un tipo de “*analfabetismo cultural*” de amplios sectores académicos, quienes desde posturas monoculturales se relacionan con los pueblos indígenas, otorgándoles una condición de minoría de edad”, de una “invisibilidad y negación” que influye en las “demandas de los pueblos indígenas por una educación superior de calidad y pertinente” y, así mismo, “impide el diálogo desde la ciencia con los saberes ancestrales”. En este marco,

los pueblos indígenas abogan por espacios de educación superior intercultural. Ello implica, no sólo realizar acciones afirmativas frente a la discriminación, sino trascender las actuales políticas

universitarias, centradas en el acceso (becas, cupos, programas, institutos, entre otros) para avanzar hacia la transformación de las instituciones de educación superior (IES) y los sistemas de educación superior y hacer viable un proyecto de universidad que recupere su sentido de universitas como espacio de diálogo y encuentro de saberes, perspectivas, intereses, culturas y pueblos (Muñoz, 2008: 108).

Para encontrar ese espacio de diálogo entre la ciencia y los saberes ancestrales, Ramiro Muñoz nos expone dos grandes modos de experiencias, por un lado, la que proviene desde los pueblos indígenas (ad intra) y las que provienen desde fuera de los pueblos indígenas (ad extra), elaborando una clasificación de las experiencias de educación superior desde y para los pueblos indígenas:

Figura 15. Clasificación de las experiencias de educación superior desde y para los pueblos indígenas.



Fuente: Ramiro Muñoz, 2008: 109

Lo interesante de este diagrama es, por una parte, la coexistencia de dos modelos antagónicos, uno basado en una educación superior propia, indígena, fundamentada en el principio de “autonomía cultural y de pensamiento”, haciéndose a partir de “la historia, la cultura y el pensamiento de cada pueblo indígena” y orientada a “fortalecer la identidad, la autonomía y los planes de vida propios”; y otro modelo basado en un tipo de educación superior “dominante y colonizadora”, un “*no-lugar* de diálogo entre las ciencias y los saberes ancestrales”, realizado desde “concepciones culturales, educativas y epistemológicas dominantes y hegemónicas”, cuyos efectos son “la aculturación, la integración de los pueblos indígenas a la cultura dominante y la homogeneización cultural”. Y por otra parte, la tercera vía compuesta por una educación superior bilingüe e intercultural, con unas condiciones más favorables hacia el diálogo y el respeto por “los contextos culturales de los pueblos indígenas”, aunque con diferencias entre regiones, según su condición de “ad intra” o “ad extra”.

Estas diferencias interculturales en la educación superior están relacionadas con el aspecto de la postcolonialidad. Para Santos, esta cuestión “es fundamental para entender lo que pasa en Bolivia, en el Ecuador o en el Brasil hoy en día”, ya que es “lo que va a determinar que la interculturalidad en Bolivia sea distinta de la interculturalidad en Bélgica, o que la interculturalidad en Irlanda del Norte o en Bolivia sea distinta de la del Canadá”. Para Santos, lo postcolonial significa “el reconocimiento de que el colonialismo no terminó con la independencia”, sino al contrario y, por eso, se está pasando por “un doble proceso histórico, el proceso de la independencia y el de la postindependencia, y ahora están entrando en un segundo proceso: la postcolonialidad” (Santos, 2008: 20).

4. La teoría postcolonial.

El argentino Walter Mignolo constata que lo postcolonial o la postcolonialidad es “una expresión ambigua, algunas veces peligrosa, otras veces confusa y generalmente limitada e inconscientemente empleada”. Esta ambigüedad viene dada por la acepción socio–histórica relacionada con la “expansión colonial y la descolonización” que, en algunos países se dieron en lugares y momentos históricos diferentes, algunos en el siglo XIX. Por lo tanto, es posible hablar en esas situaciones de postcolonialismo con un significado enlazado con el periodo posterior a la colonización. Según Mignolo, al igual que Robotham (1996), es peligrosa en el momento en que el término se convierte, a nivel académico, en una “fuente principal en contra de las prácticas de oposición para la *gente de color, intelectuales del tercer mundo o grupos étnicos* en la academia”. La confusión aparece cuando “expresiones como *hibridización, mestizaje, espacio entre medio* y otras expresiones equivalentes se convierten en el objeto de reflexión y crítica de las teorías postcoloniales porque ellas sugieren una discontinuidad entre la configuración colonial del objeto o tema de estudio y la posición postcolonial del lugar de la teoría” (Mignolo, 1995: 91).

Partiendo de esta base, un compatriota de Mignolo, Miguel Mellino (2008), comparte la ambigüedad del término “poscolonial” dentro del conflicto entre una acepción literal o metafórica. Mellino sugiere que “el surgimiento de conflictos típicos del mundo colonial dentro de la sociedad descolonizada representa uno de los rasgos fundamentales del mundo poscolonial” (Mellino, 2008: 30). Mellino acude a las explicaciones de Stewart Hall (1996):

El término “poscolonial” ciertamente no designa a una de esas periodizaciones basadas en “estadios” epocales donde de pronto todo cambia contemporáneamente, todas las viejas relaciones desaparecen para siempre y otras enteramente nuevas vienen a sustituirlas. Claramente, desengancharse del proceso colonizante ha sido una tarea larga, extendida y diferenciada, en la que los más recientes movimientos posbélicos de descolonización figuran como sólo uno de los momentos “distintivos”. Aquí, “colonización” está para indicar ocupación y gobierno colonial directo, y la transición al “poscolonial” está caracterizada por la independencia del gobierno colonial directo, la formación de nuevos estados nacionales, el crecimiento económico, el incremento del capital local y de las relaciones de dependencia neocoloniales del mundo capitalista desarrollado, así como también por las políticas que surgen con la emergencia de poderosas élites locales que controlan los efectos contradictorios del subdesarrollo. Es igualmente significativo que tal transición esté caracterizada por la persistencia de muchos de los efectos de la colonización, sólo que ahora éstos han sufrido una dislocación: se han corrido del eje colonizador/colonizado y se han interiorizado en la misma sociedad descolonizada. [...] En este

escenario, lo “colonial” no ha muerto, desde el momento en que continúa viviendo en sus secuelas (Hall, 1996. En Mellino, 2008: 30-31).

También en los años 90, Don Robotham escribía que el término postcolonial “ha sido objeto de numerosos comentarios y críticas en los últimos años”. Robotham expone que abarca “el periodo que siguió a la independencia política en el antiguo mundo colonial”, además de “la fase más reciente de dicho periodo”, en la cual surgieron “los escritos de los intelectuales sobre los nuevos y espinosos temas surgidos de este periodo de desencanto del anticolonialismo” relacionados con los “dilemas agónicos” y sus “amargas decepciones” que, según Robotham, constituyen “el punto central del proyecto poscolonial” (Robotham, 1996: 1).

Para Santos (2002), el postcolonialismo es un producto del “cambio cultural” de las ciencias sociales en la década de los 80, teniendo como principales precursores a Frantz Fanon (1961; 1965) y a Albert Memmi (1965). Los cuales fueron la antesala de los pioneros trabajos de Edward Said en *Orientalism* (1978) y de Stuart Hall (1989; 1996), y de otros autores, sobre todo del ámbito hindú, como Partha Chatterjee (1986), Paul Gilroy (1993), Homi Bhabha (1994), Gayatri Spivak (1996). Especialmente, son autores que han nacido en los países colonizados por la órbita del Imperio Británico, pero que su vida laboral académica ha transcurrido en Occidente (Santos, 2002: 13).

Según Santos, el postcolonialismo debe ser entendido en sus dos acepciones principales. La primera sería el periodo histórico que sucede a las independencias de las colonias, es decir, lo que ocurre después-del-colonialismo, aunque hayan surgido otras relaciones económicas, políticas o sociales a partir de esos procesos dentro de su inserción en el sistema mundial. Y la segunda acepción se refiere al conjunto de prácticas y discursos que deconstruyen la narrativa colonial escrita por el colonizador y procuran sustituirla por narrativas escritas desde el punto de vista del colonizado. Dentro de este concepto se encontrarían los estudios culturales, lingüísticos y literarios que usan principalmente la exégesis textual y las prácticas performativas para analizar los sistemas de representación y los procesos identitarios, que llevan implícita o explícitamente, los silencios del análisis postcolonial de la primera acepción (Santos, 2003a: 26).

El término postcolonial implica la enfatización de la presencia europea sobre las sociedades o individuos que han sido colonizados. Estos están identificados con esa “experiencia colonial y se omite toda consideración de su historia anterior (esto es, de otras formas de dominación, de otras intervenciones sanguinarias, de otras imposiciones culturales)” (Vega, 2003: 24), reduciendo la postcolonialidad a una “centralidad abusiva al hecho de la colonización europea”. De esta manera, cuando

la crítica metropolitana habla de postcolonialidad convierte la dominación europea en la experiencia fundante de la historia de los

territorios colonizados, respecto de la cual esa misma historia se periodiza y se nombra. Todas las culturas sometidas por una potencia occidental quedarían así acomodadas por su distancia respecto de esa dominación colonial y compartirían una relación, por así decir, preposicional, con Europa, ya que su historia estaría marcada por –y subordinada a– el inicio y la conclusión de la presencia europea, por un pre- y por un post-. Otros términos, en cambio, como colonialismo o colonial, aluden a la experiencia innegable del imperio desde un punto de vista político, pero no le conceden un valor fundacional (Vega, 2003: 24).

El debate en torno a lo postcolonial trata sobre el “imperativo de revisitar y reescribir la modernidad occidental para obligarla a confesar algo que no necesariamente quiere ni desea”, donde el “choque de mundos y culturas diversas que entran en Occidente” ceda el paso a un reto mucho más “radical” de establecer “otro Occidente”. Partiendo de esta situación multicutlural, de diversidad cultural, se encuentre un “punto heterogéneo” donde se pueda vivir siendo distinto “en una época planetaria en la que Occidente, a pesar de su continuado poder económico, político y cultural, no sea siempre el amo” (Chambers, 2006: 215).

Esta “hibridización creativa” del discurso postcolonial puede ser considerada como resultado de una crítica de dos “metanarrativas opuestas” que han fomentado la interpretación histórica y geográfica del desarrollo desigual: la metanarrativa del capitalismo y la metanarrativa del socialismo. Para Soja (2008), existe una “escisión metanarrativa” en los estudios realizados sobre la globalización, dividiendo entre “aquellos que consideran la globalización de una forma optimista, en tanto portadora de nuevas oportunidades para el desarrollo, la modernización y la democracia”, y aquellos que opinan que “con el surgimiento del capitalismo global se están intensificando las injusticias y las divisiones socio-espaciales”. Algunas de las críticas postcoloniales se mueven entre perspectivas, orientándolas en “direcciones nuevas e innovadoras, especialmente en relación con las oportunidades de progreso asociadas a la reafirmación de lo local, del poder de las identidades basadas en el lugar, del desarrollo de *contranarrativas de la nación*” (Soja, 2008: 292).

Anzaldúa cree que los estudios postcoloniales son una forma de invitar a los y las estudiantes a reconocer y apreciar la diferencia y para reflexionar sobre sus propias formas de ser en el mundo (Hawley, 2001: 29).

En el momento en que desaparece definitivamente el antiguo régimen colonial y tambalea “el equilibrio del orden mundial establecido durante la guerra fría” (Castro-Gómez, 1998: 169), surgen las teorías posmodernas y poscoloniales: “aquellos discursos contramodernos”, provenientes de diferentes lugares de enunciación, que “procuran dar cuenta de las herencias coloniales de la modernidad”. Para Castro-Gómez, las teorías posmodernas encuentran su “locus de enunciación en sujetos del «Primer Mundo» marginalizados por la dinámica capitalista de la modernidad”, mientras que las teorías poscoloniales

se “vinculan a sujetos del «Tercer Mundo» que viven o provienen de sociedades con fuertes herencias coloniales”.

En muchos casos, los sujetos de la teorización poscolonial son intelectuales nacidos en regiones subalternizadas por la modernidad europea que trabajan ahora en academias o universidades de países ex o neocolonialistas. Su actitud crítica frente a la modernidad es, en este sentido, diferente a la de los intelectuales posmodernos del «centro», pues se funda en una determinada «sensibilidad geocultural», en los vínculos afectivos que mantienen con su región de origen, en un sentido de territorialidad ligado, sobre todo, a la práctica del idioma materno (Castro-Gómez, 1998: 169).

Aún así, el texto postcolonial suele estar escrito en “la lengua de los colonizadores, como única vía de comunicación y propagación”, aunque sea un texto “altamente híbrido que persigue afianzar la identidad cultural” (Messeguer, 2006: 2). El caso concreto de la literatura postcolonial africana se identifica por un “sustrato común”, formado por “factores culturales, ideológicos y estéticos que son el resultado de la experiencia colonial en el continente africano”. La característica postcolonial del texto africano es que se trata de un texto “híbrido” en el cual se dan una confluencia de distintas tradiciones orales y escritas. Messeguer, sin embargo, niega la realidad única del texto africano porque la herencia colonial observada en el mapa de África con sus fronteras “trazadas con un cuchillo, como una gran tarta cuyos pedazos se repartieron los colonizadores”, ha producido una gran variedad de textos diferentes en un mismo pueblo, cuya realidad se encuentra dividida por esas fronteras impositivamente heredadas. Para Messeguer, el discurso postcolonial nace como “un discurso de oposición con la única idea de buscar un espacio de afirmación donde afianzar la identidad propia” (Messeguer, 2006: 3).

Estos intelectuales han visualizado que “la razón moderna no echa su fundamento en el desarrollo intrínseco de las humanidades y la filosofía en Europa, es decir en las herencias espirituales del Renacimiento y la Ilustración, sino en las prácticas coloniales establecidas por Europa en ultramar”. De esta forma, los intelectuales postcoloniales logran alterar “los cánones académicos que reservan al «Primer Mundo» la confección de saberes teóricamente relevantes” (Castro-Gómez, 1998: 169).

Los estudios postcoloniales fueron introducidos en la academia por Edward Said, a partir de la publicación de *Orientalismo* en 1978. El objetivo era demostrar las consecuencias del colonialismo y del imperialismo, en una discusión binaria entre el colonizador y el colonizado,

El nexo entre conocimiento y poder que crea “al oriental” y que en cierto sentido lo elimina como ser humano para mí no es una cuestión exclusivamente académica, es una cuestión intelectual de una importancia evidente. He podido valarme de mis preocupaciones humanísticas y políticas para analizar y describir una materia muy

concreta, el nacimiento, desarrollo y consolidación del orientalismo. Con demasiada frecuencia, se presupone que la literatura y la cultura son inocentes política e históricamente. Yo siempre he creído lo contrario, y este estudio de orientalismo me ha convencido (y espero que les suceda lo mismo a mis colegas literarios) de que la sociedad y la cultura literaria sólo se pueden comprender y estudiar juntas. [...] Pero también me gustaría haber contribuido a mejorar el conocimiento del modo en que la dominación cultural ha actuado. Si esto fomenta un nuevo tipo de relación con Oriente, -de hecho, si elimina “Oriente” y “Occidente” totalmente-, habremos avanzado algo en el proceso de lo que Raymond Williams ha llamado el “desaprehendimiento del espíritu inherente de dominación” (Said, 1990: 49).

Siguiendo la explicación de Castro-Gómez, la idea central de *Orientalismo* es que “la dominación imperial de Europa sobre sus colonias de Asia y el Medio Oriente durante los siglos XIX y XX condujo, necesariamente, a la institucionalización de una cierta imagen o representación sobre «el oriente» y «lo oriental»”. Una de las características del poder imperial es que “el dominio no se consigue tan solo matando y sometiendo al otro por la fuerza sino que requiere de un elemento ideológico o «representacional»”, es decir, requiere de “un discurso sobre el «otro»” y la afiliación de ese discurso en el “habitus de dominadores y dominados” de Europa sobre sus colonias hubiera resultado “imposible”. Para esta misión, el dominador europeo inventó al “«otro» como objeto de conocimiento (oriente)” y construyó también una “imagen autocentrada” de su propio lugar de enunciación (occidente) en el proceso de establecer el dominio (Castro-Gómez, 2005: 21), porque las representaciones fueron “elementos fundamentales para el establecimiento del dominio colonial de occidente”, para la construcción de unos imaginarios capaces de generar “formas de vida y pensamiento” que se encuentran, no sólo en los actores, sino también en “estructuras concretas, como son: “leyes de Estado, códigos comerciales, planes de estudio en las escuelas, proyectos de investigación científica, reglamentos burocráticos, formas institucionalizadas de consumo cultural”, es decir, va más allá de la conciencia del colonizado sino que le sirve de “vivencia de una materialidad objetiva (Castro-Gómez, 2005: 22). Para Castro-Gómez, es particularmente interesante

el papel que Said otorgó a las ciencias humanas en la construcción de este imaginario colonial. El orientalismo encontró su lugar en la academia metropolitana desde el siglo XIX con la creación de cátedras sobre «civilizaciones antiguas» en el marco del gran entusiasmo generado por el estudio de las lenguas orientales. Said afirmó que el dominio imperial de Gran Bretaña sobre la India permitió el acceso irrestricto de los eruditos a los textos, los lenguajes y las religiones del mundo asiático, hasta ese momento desconocidas para Europa (Castro-Gómez, 2005: 23).

Said examina el orientalismo como un discurso, a través del cual “la cultura europea ha sido capaz de manipular –e incluso dirigir- Oriente desde un punto de vista político, sociológico, militar, ideológico, científico e imaginario a partir del periodo posterior a la Ilustración” (Said, 1996, 11).

La cultura puede ser un auténtico campo de batalla en el que las causas se expongan a la luz del día y entren en liza unas con otras, mostrando que, por ejemplo, los estudiantes norteamericanos, franceses o indios, a quienes se ha enseñado a leer a sus clásicos nacionales por encima de otros, están obligados a apreciarlos y a pertenecer lealmente, muchas veces de manera acrítica, a sus naciones y tradiciones al mismo tiempo que denigran o luchan unas contra otras. El problema de esta idea de cultura es que supone no sólo la veneración de lo propio sino también que eso propio se vea, en su cualidad trascendente, como separado de lo cotidiano. Así, muchos de los humanistas profesionales se ven incapaces de establecer conexiones entre la crueldad prolongada y sórdida de prácticas como la esclavitud, o la opresión racial y colonialista, o la sujeción imperial en el seno de una sociedad, por un lado, y, por otro, la poesía, la ficción y la filosofía de esa misma sociedad (Said, 1996: 14).

Para Said, la cultura puede “predisponer a una sociedad a prepararse para la dominación ultramarina de otra, e incluso ser parte activa de tal dominación”, pero también puede, de manera contraria, contribuir a modificar esta situación mediante la voluntad de los y las colonizadas de provocar un cambio en esa situación, “de desplegar ideas de liberación y de imaginar una nueva comunidad nacional capaz del salto final”. Un cambio que también es fundamentado en el agotamiento de las relaciones económicas y políticas con el imperio que pueda originar un coste del régimen colonial, creando una pérdida de imagen del imperialismo y, por ende, una ruptura de su “justificación” y su “legitimidad” (Said, 1996: 312). Said expone que “de la misma exacta manera en que durante el período de auge imperialista se tendía a permitir únicamente un discurso cultural que surgiese del interior metropolitano, hoy el posimperialismo deja que emerja el discurso de la cultura de la sospecha por parte de los pueblos antes colonizados, mientras que los intelectuales metropolitanos practican un teoricismo que evita los puntos conflictivos” (Said, 1996: 303).

En una conferencia impartida en 1999, veinte años después de *Orientalismo*, en la Universidad Americana de El Cairo, Edward Said defiende, en palabras del sociólogo brasileño Emir Sader, la autonomía del espacio académico como fuente de conocimiento crítico, emancipación y justicia, confesando que:

Tengo muy poca paciencia con el tipo de etnocentrismo pregonado por Samuel Huntington y otros como él que afirman que la totalidad de las ideas de democracia, libertad e ilustración son ideas occidentales, cuando los hechos históricos son, como ahora

sabemos en referencia a la educación, muy heterogéneos, muy variados, mucho más una cuestión de contribución hecha por toda la humanidad, todos los pueblos, todas las culturas. No hay una fuente única para nada: todos los pueblos comparten la construcción de la historia, todos los pueblos hacen la historia (Said, 2009: 85).

Para Said, la libertad académica debería ser como la del emigrante o el viajero, ya que “si en el mundo real fuera de la academia podemos necesitar ser nosotros mismos y sólo nosotros mismos, dentro de la academia, [...] deberíamos ser capaces de descubrir y viajar a través de otros sí mismos, otras identidades, otras variedades de la aventura humana”. En la unión de este “sí mismo” y el “otro”, el papel de la academia es “transformar lo que podría ser conflicto, o combate, o afirmación, en reconciliación, reciprocidad, reconocimiento, interacción creativa”. Sin embargo, Said opina que, desde la academia, habría que asumir riesgos a la hora de afrontar el conocimiento, porque éste no debe ser una forma de coerción ni control, la exploración del conocimiento sirve para comprender e, incluso, asumir más de una manera de ser. La academia es “un lugar en el que viajar, sin apropiarnos de nada de ella, pero sintiéndonos en casa en cualquier lugar en ella. No puede haber un saber prohibido si la universidad moderna mantiene su lugar, su misión, su poder para educar” (Said, 2009: 90).

La independencia nacional significó que “la juventud finalmente pudiera ser enteramente educada en las tradiciones, historias, idiomas y culturas de sus propios países”. Said fue educado en las escuelas coloniales británicas donde “todo estaba enfocado en la historia de la sociedad británica, su literatura y valores”. En estas colonias se daba por sentado que las elites nativas serían aleccionadas sobre la cultura intelectual, a través de “los lenguajes y métodos concebidos, de hecho, para mantener a aquellas elites nativas básicamente serviles al gobierno colonial, a la superioridad del saber europeo” (Said, 2009: 91). Es por ello la importancia que tiene la reclamación de un “territorio” educativo propio, postcolonial, que fue “tanto tiempo dominado por gobernantes extranjeros” que les enseñaban “normas y valores distantes más que a los nuestros”, de los cuales “había que avergonzarse” por ser tenida como de “menor categoría”, lo cual dejó una “terrible herida espiritual” (Said, 2009: 91).

Finalmente, Homi Bhabha, en el libro *El lugar de la cultura* (2002), expone unas diferencias con las teorías postcoloniales basadas en las estructuras binarias, que argumenta Said y otros teóricos, para explicar la visión de Occidente sobre Oriente. La perspectiva dual del blanco/negro, Yo/Otro, Occidente/Oriente, etc, Bhabha lo trastoca con la idea de *hibridez* o *hibridación* (*hybridity*), como un tercer espacio que se encuentra en las múltiples fronteras culturales (Sharp, 2009: 121). Bhabha utiliza la metáfora de la escalera, basada en la artista afroamericana Renée Green, según la cual la diferencia cultural y la multiculturalidad es representada como “una escalera liminar, una senda entre áreas más altas y más bajas, cada una de las cuales estaba inscrita con placas

que se referían a la negritud y la blancura” (En Bhabha, 2002: 20). Bhabha interpreta la escalera como un

espacio liminal, entre-medio de las designaciones de identidad, se torna el proceso de la interacción simbólica, el tejido conectivo que construye la diferencia entre lo alto y lo bajo, entre negro y blanco. El movimiento de la escalera, el movimiento temporal y el desplazamiento que permite, impide que las identidades en los extremos se fijen en polaridades primordiales. Este pasaje intersticial entre identificaciones fijas abre la posibilidad de una hibridez cultural que mantiene la diferencia sin una jerarquía supuesta o impuesta (Bhabha, 2002: 20).

Bhabha alude al “imaginario de la distancia espacial”, es decir, a “vivir más allá de la frontera de nuestros tiempos”, para elaborar un presente que no sea entendido de manera causal como “un puente con el pasado y el futuro”, sino como un lugar en el cual los límites epistemológicos de las ideas etnocéntricas sean también

los límites enunciativos de un espectro de otras historias y otras voces disonantes, incluso disidentes: mujeres, colonizados, minorías, portadores de sexualidades vigiladas. Pues la demografía del nuevo internacionalismo es la historia de la migración poscolonial, las narrativas de la diáspora cultural y política, los grandes desplazamientos sociales de campesinos y aborígenes, las poéticas del exilio, la sombría prosa de los refugiados políticos y económicos (Bhabha, 2002: 21).

Para Bhabha, la metrópoli occidental debe “enfrentar su historia poscolonial, contada por su ingreso de migrantes y refugiados en la posguerra, como una narrativa indígena o nativa interna o inherente a su identidad nacional”, y el motivo para esto “queda claro en el tartamudeante discurso ebrio del señor ‘Whisky’ Sisodia en Los versos satánicos: *El problema con el in-inglés es que su his-his-historia sucedió al otro lado de los mares, por eso no-no-no saben qué significa*” (Bhabha, 2002: 23).

La poscolonialidad, por su parte, es un saludable recordatorio de las persistentes relaciones “neocoloniales” dentro del “nuevo” orden mundial y la división multinacional del trabajo. Tal perspectiva hace posible la autenticación de historias de explotación y la evolución de estrategias de resistencia. Más allá de esto, empero, la crítica poscolonial da testimonio de los países y las comunidades (del norte y del sur, urbanas y rurales) constituidas, si se me permite la frase, “de otro modo que con la modernidad”. Esas culturas de una contramodernidad poscolonial pueden ser contingentes a la modernidad, discontinuas o enfrentadas a ella, resistentes a sus tecnologías opresivas y asimilacionistas; pero también despliegan la

hibridez cultural de sus condiciones fronterizas para "traducir", y en consecuencia reinscribir, el imaginario social de la metrópoli y la modernidad (Bhabha, 2002: 23).

4.1. La descolonialidad del saber.

En palabras de Dávalos,

Existe una sospecha con respecto a la ciencia moderna, una especie de "mancha de nacimiento", por decirlo de alguna manera, que provoca suspicacias con respecto al orden del saber que ella estructura, consolida y reproduce. Esa sospecha radica en la simbiosis, muchas veces explícita y connivente, del saber con el poder. De acuerdo a esta suspicacia con el saber moderno, no se conoce para cambiar ni transformar al mundo, menos aún para descubrir qué es la realidad ni porqué está conformada tal como es; se conoce para dominar, para someter, para subordinar, para controlar (Dávalos, 2013: 1).

En el caso de América Latina existe un "malestar con el conocimiento moderno como mera estrategia del poder", reflejada en los escritos de Ernesto Sábato, y en la propuesta de la colonialidad y decolonialidad del saber/poder, que tiene en los nombres de Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Santiago Castro Gómez, Carlos Walter Porto-Gonçalves, entre otros, a sus mejores representantes. En esa misma línea se inscribe la propuesta teórica de Boaventura de Souza Santos y su concepto de "ecología de saberes". Dávalos nos apunta que "estas propuestas son críticas con el saber moderno y sus formas de reproducción institucional, en especial las universidades y los institutos de investigación", en las cuales se considera que "detrás de una episteme (verdad científica) existe siempre una estrategia de control y dominación". En este sentido, la discusión epistemológica debe ir más allá de su "pertinencia científica y teórica y se convierta en un debate político", "la forma cómo se enseña, cómo se piensa y cómo se define lo Real, es decir lo existente en cuanto tal, rebasa los límites epistemológicos y metodológicos del conocimiento y se convierte en un asunto político que tiene ser debatido y comprendido desde la política porque implica al poder" (Dávalos, 2013: 2). En opinión de Dávalos,

El conocimiento moderno es a-moral. Es decir, sus coordenadas de pensamiento están por fuera de toda constricción ética. Desde las premisas del conocimiento moderno es imposible un conocimiento ético. La episteme moderna expulsa la ética de toda construcción teórica a nombre de la ciencia y su neutralidad valorativa. El

conocimiento moderno es a-moral por definición y construcción. El científico no puede tener criterios de valor. La axiología es externa al acto del conocimiento. El científico es una persona moral fuera de su laboratorio o su gabinete de trabajo. Al interior de éste, su propia objetividad le enseña a precaverse de cualquier criterio de valor. La ética es externa a la episteme, es decir, el científico será ético cuando respete las normas establecidas al interior de la comunidad científica con respecto al proceso del conocimiento, pero jamás al interior de éste. Esto provoca una cesura radical entre el logos (el pensamiento) que conoce lo real y el logos que lo transforma, es decir, la tecnología. Por ello, toda tecnología está libre de restricciones morales y puede ser usada como instrumento del poder. [...] Quien produce el conocimiento no es la sociedad, es el científico en un ambiente alienado de la sociedad, en la ocurrencia su laboratorio, su instituto de investigaciones, su gabinete de trabajo, su universidad o su empresa. El conocimiento que se produce es, por tanto, a-social. La sociedad no puede acceder a este conocimiento de forma libre, transparente y democrática. La sociedad tampoco consta como parte de ese proceso de creación intelectual. Es apenas un dato exógeno. Un instrumento o un medio. Un dato o un contexto. Nunca un sujeto activo. Los conflictos que desgarran a la sociedad nunca aparecen en la episteme dominante. [...] Por ello el saber se indexa. La construcción de un Index aleja de forma radical a la sociedad de la creación del conocimiento científico. Quien tiene acceso al Index no es la sociedad sino el científico que ha sido previamente reconocido y calificado como tal. Sin ese reconocimiento es imposible acceder al Index. Pero ese reconocimiento no es social ni democrático, sino interno a la estructura que asume el saber, en la ocurrencia, la universidad moderna (Dávalos, 2013: 3).

En el año 2000, los principales intelectuales postcoloniales de la “escuela” latinoamericana publicaron conjuntamente un libro titulado *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, en el cual se intentaba dar respuesta a varias preguntas: *¿cuáles son las potencialidades que se están abriendo en el continente en el conocimiento, la política y en la cultura a partir del replanteo de estas cuestiones? ¿Cuál es la relación de estas perspectivas teóricas con el resurgir de las luchas de los pueblos históricamente excluidos como las poblaciones negras e indígenas en América Latina? ¿Cómo se plantean a partir de estos asuntos los (viejos) debates sobre la identidad, y en torno a la hibridez, la transculturación y a la especificidad de la experiencia histórico-cultural del continente? ¿Cuáles son hoy las posibilidades (y realidad) de un diálogo desde las regiones excluidas subordinadas por unos saberes coloniales y eurocéntricos (Asia, Africa, América Latina)?* (Lander, 2000, 10). Entre los autores, se encuentran autores consagrados como Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Francisco López Segrera, Walter D. Mignolo, Alejandro Moreno y Aníbal Quijano. Algunos

de ellos son profesores en algunas prestigiosas universidades occidentales, especialmente en Estados Unidos.

Según Castro-Gómez, las teorías poscoloniales son “un ejemplo de la nueva conciencia de la intelligentsia respecto a sus propios límites”. Los intelectuales poscoloniales, como “sujetos transmigrantes”, actúan de “agentes globales sin pertenencias fijas”, sin representar directamente a los subalternos, y sin tener una identidad homogénea. Su intención es “crear espacios de resistencia frente a la colonización mundovital en sus propias localidades”. Su crítica al colonialismo adquiere “un carácter teórico-práctico, en la medida en que participan activamente en la lucha por el control de los significados al interior de la *teaching machine*”. Al igual que las narrativas anticolonialistas, identifican “la vinculación local, europea, de los discursos modernos sobre el «otro», como medio para desvirtuar sus pretensiones de universalidad”, sabiendo que “su propia localización es un impedimento para acceder a la «totalidad»” (Castro-Gómez, 1998: 182).

Aníbal Quijano (2000) expone que la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo llevó a “la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos”, como una categoría mental de la modernidad (Quijano, 2000: 247). Según Quijano, la clasificación a una raza significó una nueva forma de “legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes”, siendo “el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal”, según la cual, “los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales” (Quijano, 2000: 247).

La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario. Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de sus amos. No es muy difícil encontrar, hoy mismo, esa actitud extendida entre los terratenientes blancos de cualquier lugar del mundo. Y el menor salario de las razas inferiores por igual trabajo que el de los blancos, en los actuales centros capitalistas, no podría ser, tampoco, explicado al margen de la clasificación social racista de la población del mundo. En otros términos, por separado de la colonialidad del poder capitalista mundial (Quijano, 2000: 249).

En aquella nueva situación de configuración cultural e intelectual, con una “incorporación de tan diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo dominado por Europa”, se concentraron todas “las experiencias,

historias, recursos y productos culturales” en poder de la hegemonía europea, la cual articuló todas estas nuevas incorporaciones en un solo “orden cultural global”. Europa controló “todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” de las poblaciones colonizadas con suma violencia. Estas poblaciones se vieron abocadas a convertirse en unas subculturas campesinas, iletradas, “despojándoles de su herencia intelectual objetivada”. Así mismo, forzaron “a los colonizados a aprender parcialmente la cultura de los dominadores en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación, sea en el campo de la actividad material, tecnológica, como de la subjetiva, especialmente religiosa”. Un proceso que produjo a largo plazo “una colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir u otorgar sentido a los resultados de la experiencia material o intersubjetiva, del imaginario, del universo de relaciones intersubjetivas del mundo, de la cultura en suma” (Quijano, 2000: 251).

Quijano afirma, basándose en Wallerstein, que el éxito de Europa Occidental fue “convertirse en el centro del moderno sistema-mundo”, lo cual desarrolló en los europeos y europeas “un rasgo común a todos los dominadores coloniales e imperiales de la historia”, es decir, el etnocentrismo. Cuyo rasgo fundamental es la asociación entre ambos fenómenos, “el etnocentrismo colonial y la clasificación racial universal”, lo que ayuda a explicar “por qué los europeos fueron llevados a sentirse no sólo superiores a todos los demás pueblos del mundo, sino, en particular, naturalmente superiores” (Quijano, 2000: 251), ya que los pueblos colonizados eran anteriores a los europeos, eran inferiores. Según Quijano, el eurocentrismo se elaboró como una perspectiva hegemónica de conocimiento basada en la trayectoria de la historia que “parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa” (Quijano, 2000: 253).

La confrontación entre la experiencia histórica y la perspectiva eurocéntrica de conocimiento permite señalar algunos de los elementos más importantes del eurocentrismo: a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder (Quijano, 2000: 258).

Según Castro-Gómez, el mayor desafío radica en una “descolonización” de las ciencias sociales y la filosofía, para desmarcarse de ese dualismo que presenta Quijano, esas “categorías binarias con las que trabajaron en el pasado las teorías de la dependencia y las filosofías de la liberación (colonizador versus colonizado, centro versus periferia, Europa versus América Latina, desarrollo

versus subdesarrollo, opresor versus oprimido, etc.)”, ya que entiende que “no es posible conceptualizar las nuevas configuraciones del poder con ayuda de ese instrumental teórico” (Castro-Gómez, 2000: 159).

En opinión de Lander, con el inicio del colonialismo en América comienza “no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario”. En el siglo XIX, por primera vez, se organiza “la totalidad del espacio y del tiempo - todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal” (Lander, 2000: 16).

Es éste el contexto histórico-cultural del imaginario que impregna el ambiente intelectual en el cual se da la constitución de las disciplinas de las ciencias sociales. Esta es la cosmovisión que aporta los presupuestos fundantes a todo el edificio de los saberes sociales modernos. Esta cosmovisión tiene como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la "naturalización" tanto de las relaciones sociales como de la "naturaleza humana" de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber (Lander, 2000: 22).

En cuanto al carácter universal del desarrollo histórico europeo, Lander afirma que

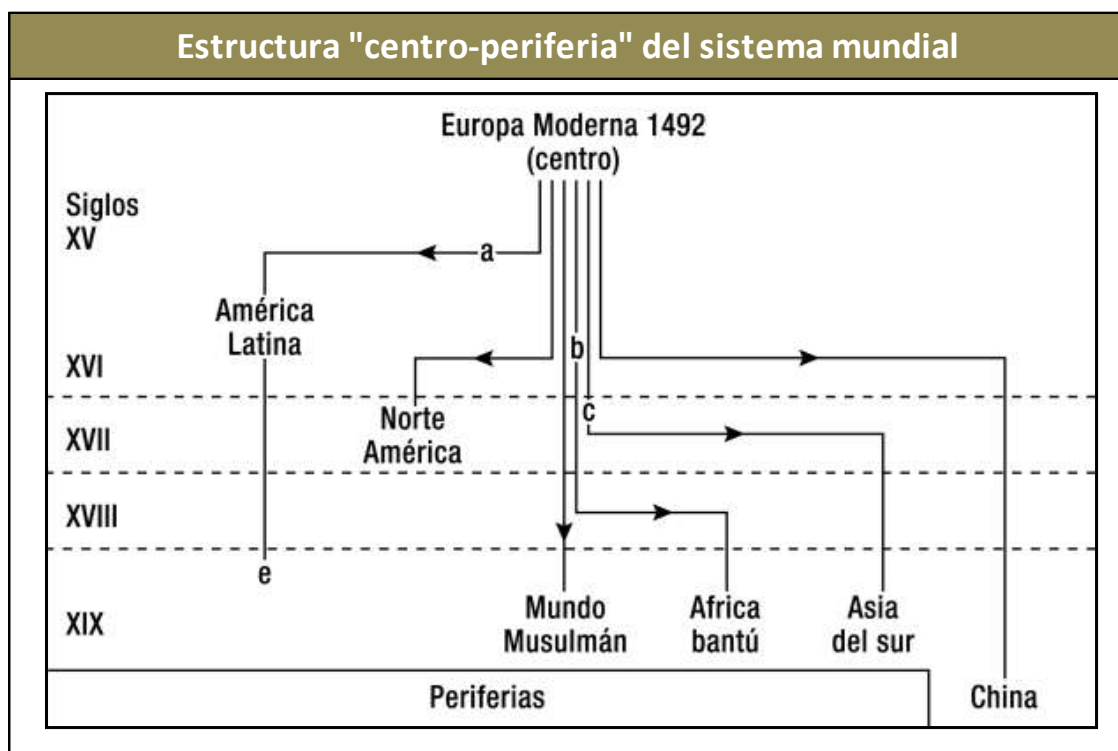
las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades (Lander, 2000: 23).

Lander añade que ésta es “una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal”, pero también es un “dispositivo de

conocimiento colonial e imperial” que articula “esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo” que “normaliza “ al ser humano y a la sociedad. En cambio, las “otras formas”, es decir, del ser, de lo social y del saber son “trasformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas”, así son situadas en un momento anterior a la historia de la humanidad enfatizando su “inferioridad” (Lander, 2000: 24).

En este sentido, la Modernidad se presenta como un proceso cuya lectura, según Enrique Dussel, tiene dos sentidos. El primero es “eurocéntrico, provinciano, regional”, entendido como una “emancipación, una *salida* de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano”. Este proceso se efectuaría en Europa, esencialmente en el siglo XVIII (Dussel, 2000: 45). Esta visión eurocéntrica indica como “punto de partida de la *Modernidad* fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso”. Dussel propone una segunda visión de la “Modernidad”, en un sentido mundial, la cual consiste en definir como “determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) *centro* de la Historia Mundial” a partir de 1492, fecha en la que comenzó empíricamente la Historia Mundial y la iniciación del despliegue del “Sistema-mundo” de Wallerstein (1979). Dussel expone que “sólo con la expansión portuguesa desde el siglo XV, que llega al Extremo Oriente en el siglo XVI, y con el descubrimiento de América hispánica, todo el planeta se torna el *lugar* de *una sola* Historia Mundial” y Europa constituye, “por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su *periferia*” (Dussel, 2000: 46-47). Dussel expone así el proceso de “periferización” en el mundo:

Figura 16. Proceso de “periferización” en el mundo y significado, según Dussel.



Flecha	Significado
a	la primera periferia
b	el esclavismo en sus costas occidentales
c	algunas colonias (como Goa, etc.), pero sin ocupación continental
d	emancipación de Estados Unidos
e	emancipación hispanoamericana

Fuente: Dussel, 2000: 47

Comienza, así, el mito de la Modernidad basado en el etnocentrismo europeo moderno, el cual Dussel lo describe de la siguiente manera:

- 1) “La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica)”.
- 2) “La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral”.

- 3) “El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista")”.
- 4) “Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial)”.
- 5) “Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera)”.
- 6) “Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas”.
- 7) “Por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera” (Dussel, 2000: 49).

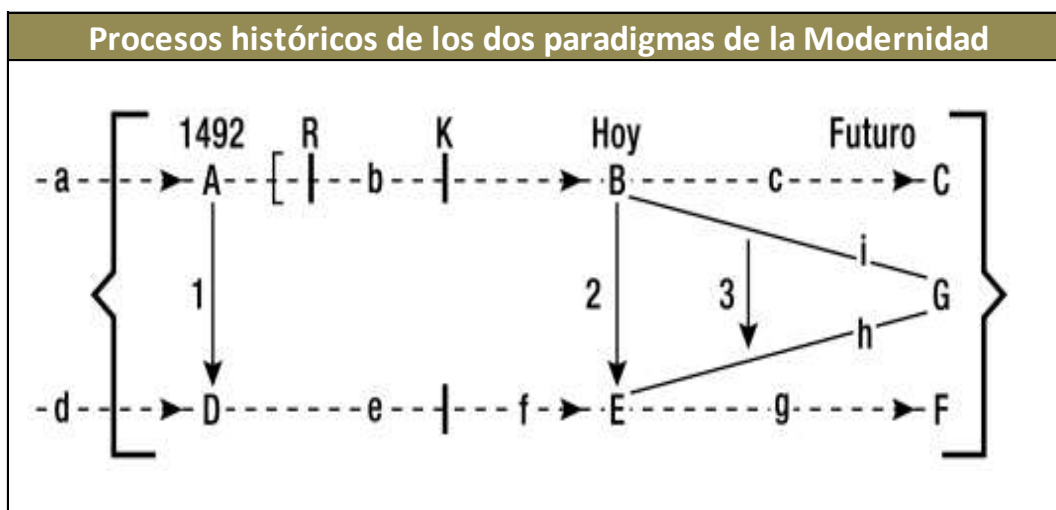
Para la superación de la "Modernidad", si es que se pretende, Dussel afirma que “será necesario negar la negación del mito de la Modernidad”, y para ello, la “*otra-cara* negada y victimada de la *Modernidad* debe primeramente descubrirse como *inocente*: es la *víctima inocente* del sacrificio ritual, que al descubrirse como inocente juzga a la *Modernidad* como culpable de la violencia sacrificadora, conquistadora originaria, constitutiva, esencial”.

Sólo cuando se niega el mito civilizatorio y de la inocencia de la violencia moderna, se reconoce la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa (y aún en Europa misma), y entonces se puede igualmente superar la limitación esencial de la "razón emancipadora". Se supera la razón emancipadora como "razón liberadora" cuando se descubre el "eurocentrismo" de la razón ilustrada, cuando se define la "falacia desarrollista" del proceso de modernización hegemónico. Esto es posible, aún para la razón de la Ilustración, cuando éticamente se descubre la dignidad del Otro (de la otra cultura, del otro sexo y género, etcétera); cuando se declara inocente a las víctimas desde la afirmación de su Alteridad como Identidad en la Exterioridad como personas que han sido negadas por la Modernidad. De esta manera, la razón moderna es trascendida (pero no como negación de la razón en cuanto tal, sino de la razón violenta eurocéntrica, desarrollista, hegemónica). Se trata de una "Trans-Modernidad" como proyecto mundial de liberación donde la Alteridad, que era co-esencial de la Modernidad, se realice igualmente. La "realización" de la Modernidad no se efectúa en un pasaje de la potencia de la Modernidad a la actualidad

de dicha Modernidad europea. La "realización" sería ahora el pasaje trascendente, donde la Modernidad y su Alteridad negada (las víctimas), se co-realizarán por mutua fecundidad creadora. El proyecto trans-moderno es una co-realización de lo imposible para la sola Modernidad; es decir, es co-realización de solidaridad, que hemos llamado analéctica, del Centro/Periferia, Mujer/Varón, diversas razas, diversas etnias, diversas clases, Humanidad/Tierra, Cultura occidental/Culturas del Mundo Periférico ex-colonial, etcétera; no por pura negación, sino por incorporación desde la Alteridad (Dussel, 2000: 50).

Dussel propone dos paradigmas "contradictorios": el de la "Modernidad eurocéntrica", y el de la "Modernidad subsumida desde un horizonte mundial", la cual efectuó una función "ambigua", por un lado, "como emancipación" y, por otro, "como mítica cultura de la violencia". Para Dussel, la Modernidad se definió "como *emancipación* con respecto al *nosotros*, pero no advirtió su carácter mítico-sacrificial con respecto a *los otros*" (Dussel, 2000: 51). Dussel explica con el siguiente esquema el proceso de los dos paradigmas de la Modernidad:

Figura 17. Procesos históricos de los dos paradigmas de la Modernidad, según Dussel, y su comprensión.



Comprensión de los dos paradigmas de la modernidad de Dussel			
I) Determinaciones más relevantes:		II) Relaciones con una cierta dirección o flechas:	
A	Europa en el momento del "descubrimiento" (1492)	a	Historia europea medieval (lo pre-moderno europeo)
B	El presente europeo moderno	b	Historia "moderno"-europea
C	Proyecto de "realización" (habermasiana) de la "Modernidad"	c	Praxis de realización de C
D	La "invasión" del continente (de Africa y Asia posteriormente)	d	Historias anteriores a la conquista europea (América Latina, Africa y Asia)
E	El presente "periférico"	e	Historia colonial y dependiente mercantilista
F	Proyecto dentro del "Nuevo Orden Mundial" dependiente	f	Historia del mundo periférico al capitalismo industrial
G	Proyecto mundial de liberación ("Trans-modernidad")	g	Praxis de realización de F (desarrollismo)
R	Mercantilismo hispánico (Renacimiento y Reforma)	h	Praxis de liberación o de realización de G
K	Capitalismo industrial (La "Aufklärung")	i	Praxis de solidaridad del Centro con la Periferia
1, 2, 3, n: Tipos históricos de dominación (de A → D, etc.)			
III) Los dos paradigmas de la Modernidad			
[]	Paradigma eurocéntrico de "Modernidad": [R→K→B→C]	{ }	Paradigma mundial de "Modernidad/Alteridad" (hacia una "Trans-modernidad"): {A/D→B/E→G}

Fuente: elaboración propia en base a Dussel, 2000: 52

En la práctica de la descolonialización, Walsh asume la propuesta de Amawtay Wasi, en el cual se encuentra el potencial y la posibilidad para construir un camino hacia la descolonialización del saber. Según Walsh, se pueden identificar tres puntos clave:

1. “El camino hacia la descolonización requiere hacer ver que el conocimiento tiene valor, color, género y lugar de origen y, por eso, el lugar desde donde uno piensa sí importa”.
2. “El camino hacia la descolonización requiere la recuperación, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero también requiere un cuestionamiento de la temporalidad y localidad asociado con ellos, que siempre los mantendrán como *saberes* y no *conocimiento*”.
3. “El camino hacia la descolonización no debe partir simplemente de un relacionar de conocimientos (ancestrales, occidentales, orientales) entendidos como bloques o entidades claramente identificados y encerrados, sino en contribuciones críticas a nuevos procesos de intervención intelectual, en la creación de conocimientos y de modos de pensar que cruzan fronteras” (Walsh, 2004: 4).

De esta manera, la colonialidad del poder va pasando al campo de saber, descartando la noción del indígena como intelectual, como alguien que puede intervenir directamente en la producción de conocimiento. Y como parte esencial de esta colonialidad del saber, se mantiene la hegemonía del eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento (Walsh, 2004: 2).

PARTE II. ANÁLISIS DE UN ECOSISTEMA DE SABERES.

Capítulo IV. Lisboa: de la metrópoli colonial a la capital lusófona global.

“Estudad a un pueblo fuera de sus ciudades y sólo así lo conoceréis” (Rousseau, 2011: 278).

1. El urbanismo al servicio de la metrópoli colonial.

Durante el paso de la historia, las ciudades se transforman según las circunstancias de sus habitantes. El caso de Lisboa es el de una ciudad que fue la metrópoli del imperio portugués y ha dado paso a una de las ciudades multiculturales europeas, producto de la historia colonial que lleva a sus urbanas espaldas. Como capital del imperio colonial tenía una larga experiencia de “convívio e conflito entre conquistadores e conquistados”. Los vestigios arqueológicos son testimonio de la integración de la ciudad en las rutas comerciales de Fenicios y Griegos, como relataba Estrabón (Fonseca, 2008: 68) testemunham a integração de Lisboa nas rotas comerciais dos Fenícios e Griegos. Su diversidad cultural histórica concurre también en la época de la expansión del imperio musulmán (Teixeira, 1993), y en sus edificios todavía se puede comprobar algunas de las influencias artísticas y arquitectónicas de ese periodo. En el periodo de la reconquista, paralelo al reinado castellano, “o monarca português garantiu protecção aos muçulmanos (designados mouros forros) que permaneceram na cidade, concentrados num arrabalde edificado no lugar da Mouraria actual” (Fonseca, 2008: 69).

A capital portuguesa torna-se assim uma cidade cosmopolita, procurada por mercadores e navegantes do Mediterrâneo ao Mar Báltico, sendo descrita pelo cronista Fernão Lopes como *grande cidade de muitas e desvairadas gentes*: «Havia também em Lisboa residentes de muitas terras, não em uma só casa, mas em muitas casas cada uma de sua nação, assim como Genoveses e Prazentins e Lombardos e Catalães de Aragão e de Maiorca e Milaneses e

Corsins e Biscainhos e outros de outras nações a quem os reis davam privilégios e liberdades, sentindo-o de seu serviço e proveito» (Fonseca, 2008: 69).

Según Fonseca, los viajes y el comercio marítimo, así como el “ultramarino”, “proporcionaram uma grande abertura de Lisboa aos contactos com outros povos e culturas”, volviéndose cada vez más “periférico no contexto europeu e do mundo desenvuelto”. Entre los siglos XV y XVII, fue particularmente relevante la llegada de un “elevado número de es cravos africanos, estimando-se que, no período da dominação filipina, representariam cerca de 10% dos habitantes da cidade” (Fonseca, 2008: 70).

Para los extranjeros que llegan a su puerto y desembarcan junto con todo tipo de mercancías, Lisboa representa una especie de “puerta” de lo exótico, un lugar donde se pueden encontrar especies de frutas y animales completamente desconocidas en otros países (una de las atracciones turísticas por excelencia de entonces era el mercado del pescado...) y cuya población está compuesta, sorprendentemente, por una gran cantidad de gente de color, tanto esclavos como siervos de mercaderes y nobles (Fratlicelli, 2001: 278).

La metrópolis es “un mito, una historia, un relato que nos ayuda a algunos de nosotros a encontrar nuestro hogar en la modernidad” (Soja, 2008: 117). Pero, a su vez, la metrópolis representa “la alegoría de la crisis de la modernidad”. Chambers (1990) expone que “ir más allá de estas sombrías historias del exilio, y de ese gris y lluvioso país del alma angustiada implica establecer un sentido de pertenencia en la ciudad y hacer de la tradición un espacio de transformación, más que la escena de un destino poco alentador”, porque “la metrópolis no es simplemente la etapa final de una narrativa conmovedora, del Apocalipsis y de la nostalgia, también es el lugar de las ruinas de los órdenes previos en las cuales diferentes historias, lenguajes, memorias y trazos se entretejen y recombinan continuamente en la construcción de nuevos horizontes” (Soja, 2008: 117). David Harvey (1988) explora los límites de la ciudad contemporánea y reconoce que posee “muchos estratos”, como si de un “palimpsesto” se tratara. La ciudad es “un paisaje amalgamado conformado por diversas formas edificadas que, con el paso del tiempo, se superponen unas sobre otras”. Para Harvey:

En algunos casos, las primeras capas tienen un origen verdaderamente antiguo que data de las primeras civilizaciones, cuya huella aún puede distinguirse debajo del actual tejido urbano. Pero incluso ciudades relativamente actuales encierran capas particulares que se han ido acumulando en las diferentes fases de transformación, en el caótico crecimiento urbano engendrado por la industrialización, la conquista colonial, la dominación neocolonial, oleada tras oleada de cambio especulativo y modernización. En los últimos doscientos años, las capas parecen haberse acumulado en

mayor medida y más rápidamente, en respuesta al rápido y creciente incremento de la población, el fuerte desarrollo económico y el poderoso cambio tecnológico (Soja, 2008: 177).

Lisboa, a mediados del siglo XIX, se llevó a cabo una planificación urbanística en el espacio litoral, junto a la desembocadura del río Tejo, en la zona del barrio de Belém. La fecha era significativa, ya que en 1140 se conmemoraban dos efemérides históricas, en 1140 se produjo la formación del reino de Portugal y en 1640 se proclamaba la independencia portuguesa del reino de Castilla (Elias, 2010: 5). La intención era construir un nuevo puerto que le devolviese a Lisboa “o esplendor e a importância perdidos, transformando-a novamente na cidade-portuária por excelência, não o primeiro emporio do mundo, como quando arrancou das mãos de Veneza as chaves com que a rainha da Adriático abria as portas da Europa às mercadorias do oriente; mas sim um dos principais emporios europeus dos generos coloniais”. Para ello, se comenzaron a elaborar proyectos urbanísticos para “os melhoramentos e aformoseamento de Lisboa, nos finais do século XIX e primeiros décadas do XX” (Barata, 2009: 2).

Para “mostrar” los “caminos del imperio” a los portugueses y a ese 10% de esclavos africanos y africanas llegados a Lisboa, el Estado Novo organizó diferentes “manifestações patrióticas, como colóquios, publicações, prémios literários, concursos escolares, cortejos e comemorações, exposições para públicos adultos ou jovens, que procuravam mobilizar a opinião pública para o projecto colonial, que levava a civilização ao continente africano, consolidando a grandeza da Nação” (Leite *et al.*, 2013: 36). Estas manifestaciones de exaltación patriótica llegaron a un momento culmen con la organización de la Exposição do Mundo Português, en 1940.

La exposición fue realizada en el espacio comprendido entre el Monasterio de los Jerónimos y la Torre de Belém. En este lugar, también hubo lugar para exponer el mundo africano. El Jardim Colonial, actualmente denominado Jardim Tropical, fue usado como parque temático para exponer las “aldeias” africanas con personas reales. Según Oscar Lopes (2007), las condiciones de instalación eran tan precarias que “os negros morriam como tordos de pneumonia” (Citado por Leite *et al.*, 2013: 36)

‘Jardins zoológicos humanos’, como têm sido designadas, estas “aldeias” privilegiavam a oposição entre o nu e o vestido. Os africanos deviam aceitar uma partilha que se fazia assim entre aqueles que se vestiam, não sem macaquear os brancos – cabo-verdianos, são-tomenses, raros guineenses, sobretudo os islamizados – e os que se mantinham “fiéis” à nudez, ou eram obrigados a manter o corpo quase nu como os angolanos, os moçambicanos e os “animistas” guineenses. Esta “aldeia” da Exposição de 1940, mostra os bijagós da Guiné, entre os quais, uma mulher seminua penteando outra: trata-se de uma cena muito

repetida nas imagens fornecidas aos portugueses, que permite sublinhar a preguiça dos pretos, sempre sem fazer nada, dedicando-se apenas às futilidades. A parelha formada pelos administradores e pelos missionários tornava-se, desta maneira, a única capaz de assegurar a mudança dos corpos e por isso dos comportamentos pouco “civilizados” dos africanos (Leite *et al.*, 2013: 37).

Según Leite, la población portuguesa podría contactar directamente con los pueblos africanos, observar sus comportamientos y costumbres “primitivas”, “legitimando o esforço civilizador português e admirando o exotismo destas novidades”, al mismo tiempo que muchas otras actividades que se realizaban intentaban conseguir la inferiorización y “ridicularização do africano contribuía para consolidar a sua desvalorização racial, cultural, social” y tratar de difundir en Portugal una imagen banal sobre los “assimilados”, a través de “jornais, bandas desenhadas, anúncios, uma vasta produção iconográfica, destinada a todos os portugueses, crianças, jovens e adultos”. En este contexto, la población portuguesa que tenía una “intimidade secular com os africanos, marcada pelo preconceito somático (o preto) e social (o escravo), viu-se confrontada com uma nova visão destes homens e mulheres *diferentes*, onde o reforço do negativo era legitimado pelo poder político e pela *ciencia*” (Leite *et al.*, 2013: 38).

Leite expone que la evolución arquitectónica de la ciudad era también utilizada para reforzar la acción colonial y la idea imperial del Estado Novo:

As grandes avenidas na zona norte da cidade, as casas mais faustosas dos “africanistas” pagas com o cacau de São Tomé – na gíria o cacau significava o dinheiro, o Bairro da Colónias, bairro modernista, construído a partir dos anos 30 numa das encostas da colina da Graça, no loteamento duma antiga quinta, que devia lembrar aos portugueses o seu império “de Minho a Timor”, constituem as novidades urbanas do século XX salazarista. Sublinhe-se igualmente o reforço grandioso de Belém, dos Jerónimos e das margens do Tejo pontuadas pela Torre de Belém e pelo Monumento aos Descobrimentos Portugueses. Avenidas novas e novas construções, mas também a Casa dos Estudantes do Império, autorizada em 1944 pelo regime para acolher os estudantes “africanos”, brancos, pretos ou mestiços, que se tornou num espaço de contestação ao colonialismo, vindo a ser encerrada em 1965 (Leite *et al.*, 2013: 39).

Para Helena Elias, el objetivo era proporcionar “um cenário histórico nacional nas comemorações oficiais do Estado Novo, a celebrar no ano de 1940”. Se festejaban estos hechos históricos para inculcar a las masas la “devoção pela pátria e a confiança no novo governo. Belém reunia à partida dois monumentos nacionais aos quais se podia associar uma Exposição que mostrasse o vigor

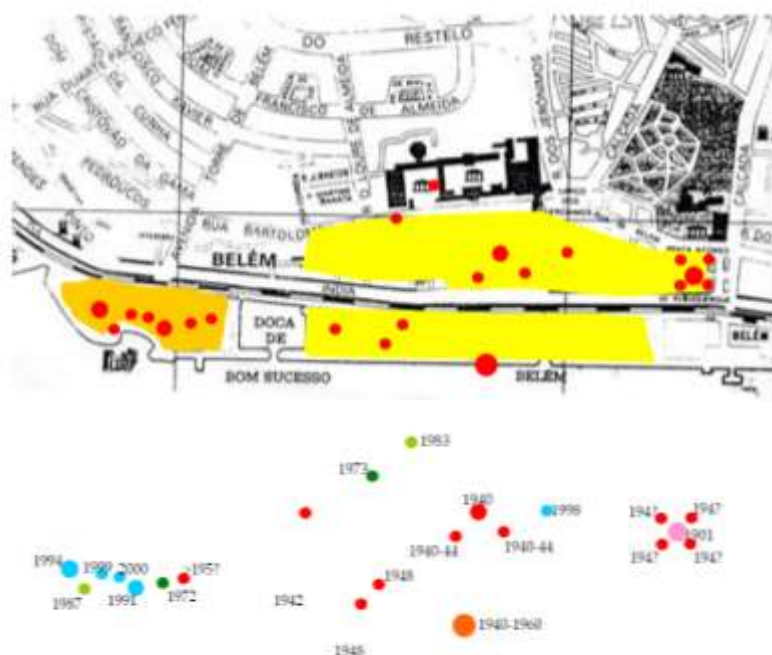
da nova força política – Estado Novo, ombreando com os feitos do passado” (Elias 2004: 52).

1.1. La simbología colonial de Belém: una memoria histórica del colonizador.

La modificación urbanística derivada de la Exposición de 1940 provocó que, en la actualidad, uno de los lugares de Lisboa más visitados turísticamente sea el barrio de Belém. La ubicación geográfica de este área monumental a la entrada del estuario y de la capital del antiguo imperio portugués le confiere una posición estratégica, una especie de “metáfora geográfica” (Foucault, 1979: 116) que sugiere un saludo de despedida y bienvenida a todas aquellas naves que partieron rumbo a la inmensidad oceánica de un mundo supuestamente hecho para la conquista, la cristianización y la apropiación de todas sus riquezas de mano de una “nación cosmopolita, destinada a la vida comercial, marítima y colonizadora” (Costa, 1966: 61).

En este espacio tan reducido del barrio de Belém, además se concentran esos otros atractivos histórico-turísticos, mencionados anteriormente, construidos durante el siglo XX, que sugieren algunos signos, algunas referencias actuales en la comprensión del simbolismo y el imaginario colonial que desprende la antigua metrópoli de Lisboa. Entre ellos, se encuentran el Monumento a los Descubrimientos (Padrão dos Descobrimentos) siendo un mausoleo conmemorativo al Infante Don Henrique o Enrique el Navegante; la Plaza Imperio, una plaza situada en frente de los Jerónimos; el Jardín Tropical o Jardim-Museu Agrícola Tropical o Jardim de Ultramar y el Museo de Etnología, situado a poca distancia de los anteriores (Figura 18).

Figura 18. Distribución de la estatuaria y datación en la zona turística-colonial de Belém.



Fuente: Elias, 2004: 53.

Figura 19. Monumento a los descubrimientos.



Fuente: Autor

El Monumento a los Descubrimientos (Figura 19) es una escultura gigantesca de mármol y representa, en parte, el momento en que “Portugal inició sus expediciones en navegación de cabotaje por la costa atlántica del continente africano en busca de un camino marítimo expedito hacia las Indias” más seguro que el de la ruta de la seda. Esta empresa fue planificada y ejecutada por el Infante don Enrique el Navegante (De las Casas, 1989).

En la “cubierta” de la nave, se encuentran 33 personajes, incluyendo al Infante D. Henrique. Entre ellos, la madre del propio infante, única mujer digna de ocupar un lugar entre los elegidos descubridores. La función descubridora era desigual en cuanto al género, salvo que fuera una componente de la realeza portuguesa. Ella se llamaba Doña Filipa de Lencastre y ocupa uno de los últimos lugares en la popa de la carabela. Con gesto hierático y acompañado por el Infante D. Pedro, hermano del Navegante, reza de rodillas por la suerte de la tripulación. En la misma, se encuentra el séquito compuesto por diferentes oficios y otros menesteres. Principalmente son navegantes, contándose trece con el Infante D. Henrique y Vasco de Gama, dos capitanes, dos pilotos, un matemático, un cosmógrafo, un viajero, un pintor, un poeta, un misionero, un franciscano, un dominico, un gobernador, dos infantes más y un rey.

Posiblemente no sea por azar, la quilla de la carabela del Infante don Henrique y los descubridores apunta directamente hacia África. Una gran brújula dibujada en el suelo de la plaza aledaña orienta la nave ligeramente dirección sur-sudeste, ¿acaso subyace un “mensaje para navegantes” que apunta directamente a las colonias y a los colonizados? ¿anuncia un nuevo tiempo de conquistas? Como veremos más adelante, en los años en los que se erigió el monumento, las colonias africanas comenzaron a despertar de su sueño colonial.

Esa rosa de los vientos de 50 metros de diámetro dibujada en el suelo fue un regalo de Sudáfrica en 1960. El planisferio central, adornado con dibujos de galeones y sirenas, tiene 14 metros y muestra las rutas de los descubridores en los siglos XV y XVI. Los descubrimientos portugueses mostrados allí, son los siguientes -agrupados por orden cronológico-:

1418 Madeira, 1427 Azores, 1434 Cabo Bojador, 1444 Cabo Verde, 1460 Guinea, 1471 Mina, 1475 Santo Tomé y Príncipe, 1483 Congo, 1483 Angola, 1488 Cabo de Buena Esperanza, 1497 Natal, 1498 Quelimane, 1498 Calcuta, 1500 Madagascar, 1500 Terra Nova, 1500 Porto Seguro, 1502 Cananea, 1505 Ceilán, 1507 Ormuz, 1509 Damao, 1509 Malaca, 1511 Pegu, 1512 Molucas, 1512 Timor, 1514 Río de la Plata, 1514 Río de Cantón, 1516 Río Ganges y 1525 Islas Palaos

Em frente da Praça do Império, o monumento ao Infante D. Henrique foi igualmente um dos elementos mais emblemáticos da referida exposição: concebido em materiais efémeros, foi posteriormente reconstruído em pedra e inaugurado em 1960. Com a inauguração deste monumento, o Estado Novo inaugura o processo de

legitimação de Belém como espaço de representação da nação, configurando o local muito próximo do que hoje se conhece. Posteriormente em Belém, o estado foi afirmando a vocação simbólica do lugar (Elias 2004: 52).

El Monumento a los Descubrimientos contiene toda la iconografía propia del proyecto de dominación del Imperio colonial. No sólo supone la alegoría del “descubrimiento” de África para el enriquecimiento y el orgullo de la corona portuguesa, sino también el comienzo de su pérdida. De un mismo modo, representa la colonización y la descolonización de las colonias africanas. Se trata de una escultura situada en un lugar público para facilitar el acceso a todas aquellas personas que quieran admirarla y, a su vez, naturalizar la memoria colonial que su imagen manifiesta y que sea capaz de “moldear identidades comunes” que ayuden a “legitimar a regentes o procesos históricos controvertidos” (Knippschild, 2004: 57). Abreu (2005) se refiere a esta escultura pública como un polo de “diferenciação”, lo que le identifica como una escultura que intenta

inculcar ou contaminar, isto é, têm a capacidade de “fazer ressoar” valores, imagens ou símbolos de um determinado grupo, que se pretendem inscrever numa dada colectividade, cabendo-lhes, assim se espera, o papel de veicular mensagens ou ícones destinados a vincar distinções (sociais, religiosas, ideológicas, rácicas) nessa colectividade, visando a sua imposição, aceitação e assimilação por parte da mesma, e por isso a sua in-ten-cio-na-lidade apre-senta-se como diferenciadora (Abreu, 2005: 53).

En esta línea crítica, Mbembe expresa que

lo que, paradójicamente, nos enseñan la colonización y sus reliquias, es que la humanidad del hombre no viene dada: se crea. Y no se debe ceder ni un centímetro en la denuncia de la dominación y la injusticia, especialmente cuando ésta se comete por ella misma -en la era del fratricidio, es decir, esta época donde el potentado poscolonial no propone otra cosa que la evidencia desnuda de una existencia descarnada. Así pues, no podemos menospreciar lo simbólico y político de la presencia de estatuas y monumentos coloniales en los lugares públicos africanos (Mbembe, 2008: 5).

En este caso, el lugar público es una gran plaza europea con un alto contenido colonial que cualquier ciudadano y estudiante africano o africana puede contemplar en la visita a la metrópoli histórica, aquella por la que fue colonizado.

Mbembe, en un contexto africano posterior a la colonización, se pregunta qué hacer ante estos monumentos, y propone que

en cada país africano se proceda inmediatamente a una recolección tan minuciosa como posible de las estatuas y monumentos coloniales. Que se reúnan en un único parque, que servirá al mismo tiempo de museo para las generaciones futuras. Este parque-museo panafricano se usará como sepultura simbólica al colonialismo de este continente. Una vez realizado el entierro, que nunca más nos sea permitido utilizar la colonización como pretexto para justificar nuestras actuales desgracias. Asimismo, prometamos igualmente dejar de erigir estatuas, sea a quien sea. Y que, al contrario, florezcan por todos lados bibliotecas, teatros, talleres culturales, en definitiva, todo lo que alimentará la creatividad cultural del mañana (Mbembe, 2008: 5).

En este sentido, Fanon critica un “mundo dividido en compartimentos, maniqueo, inmóvil, mundo de estatuas: las estatuas del general que ha hecho la conquista, la estatua del ingeniero que ha construido el puente. Mundo seguro de sí, que aplasta con sus piedras las espaldas desolladas por el látigo. He allí el mundo colonial (Fanon, 1999: 40)

2. Multiculturalidades lusófonas en una ciudad global

Lisboa es una de las grandes ciudades del mundo, una ciudad global, caracterizada por una clasificación Beta+ en el ranking mundial del 2012, analizado por el GaWC (Globalization and World Cities Research Network), creado por el Departamento de Geografía de la Loughborough University en el Reino Unido.

Saskia Sassen acuñó el concepto de ciudad global o *global city* en 1991, en función de unas características económicas, culturales y geopolíticas, según las cuales las ciudades se interrelacionan y adquieren unos protagonismos en la escena mundial. Lisboa se sitúa en una posición estratégica en el arco atlántico del sur de Europa. Para Sassen, las grandes ciudades de todo el mundo son “el terreno adecuado para que una multiplicidad de procesos de globalización asuman formas concretas y localizadas”, provocadas por la globalización. Las *global city* también concentran “una cuota cada vez mayor de poblaciones desaventajadas”, es decir, de ciudadanos y ciudadanas que viven en condiciones cada vez más miserables, que se han convertido en “un terreno estratégico para toda una serie de conflictos y contradicciones” de la globalización del capital. En las ciudades “los marginados han hallado su voz y también están reclamando a la ciudad” (Sassen y Pérez, 2007: 18).

Estas presencias conjuntas han convertido a las ciudades en un terreno disputado. La ciudad global concentra la diversidad. Sus espacios se inscriben en la cultura corporativa dominante, pero también mantiene una multiplicidad de otras culturas e identidades, especialmente a través de la inmigración. El distanciamiento resulta evidente: la cultura dominante solo puede abarcar una parte de la ciudad. Y aunque el poder corporativo identifica las identidades y culturas no corporativas con lo «otro», devaluándolas por tanto, estas están presentes en todas partes (Sassen y Pérez, 2007: 19).

Según Sassen, actualmente “las ciudades globales son en parte los espacios del poscolonialismo y, de hecho, cuentan con condiciones para la formación de una teoría poscolonialista”. Sassen lo argumenta por la “diversidad” que se concentra en las ciudades occidentales actuales, donde sus espacios están “inscritos en la cultura empresarial dominante, pero también en una multiplicidad de otras culturas e identidades”. El poder devalúa estas identidades inscribiéndolas en la “otredad”, “la cultura dominante puede abarcar solo una parte de la ciudad” (Sassen, 2007: 42), pero aún así están muy presentes en la ciudad, en sus barrios marginales e, incluso, compartiendo espacios de los barrios financieros o residenciales. Según Sassen, “una inmensa diversidad de culturas de todo el mundo, cada una de ellas arraigada en un país o pueblo particular, se ven reterritorializadas en unos pocos lugares” de las *global city* más importantes.

Con demasiada frecuencia la inmigración y la etnicidad se constituyen como «otredad». Al entenderlas como un conjunto de procesos en virtud de los cuales se localizan elementos mundiales, se constituyen mercados laborales internacionales y se desterritorializan culturas de todo el mundo, las situamos ahí mismo, en el centro del escenario, junto con la internacionalización del capital, como aspecto fundamental de la mundialización actual. Además, esa forma de narrar los acontecimientos migratorios de la era de la posguerra refleja perfectamente la influencia permanente del colonialismo y las formas poscoloniales de imperio en los más importantes procesos de la mundialización actual y, concretamente, los que vinculan a los países de emigración y los de inmigración. Si bien la génesis y el tenor concretos de su responsabilidad varían según los casos y los períodos, ninguno de los más importantes países de inmigración son espectadores inocentes (Sassen, 2007: 42).

En Lisboa, la inmigración ha construido una sociedad multicultural. Esta afirmación no quiere decir obligatoriamente que haya una convivencia y un respeto mutuo por las diferentes culturas, sino que la historia colonial y los continuos movimientos de personas de las antiguas colonias a la metrópoli ha ido generando una concentración de diferentes culturas en Lisboa, lo que ha conllevado también una distribución segregada de las mismas en el mapa lisboeta. Esos acontecimientos migratorios eran reducidos hasta los años 60, ya que “las necesidades de mano de obra estaban satisfechas y el contexto político y de subdesarrollo conformaban un panorama poco atractivo tanto para la inversión como para la inmigración, por el contrario, se hablaba de emigración”. Con el fin de la década, la situación comenzó a variar por dos factores, el desarrollo industrial y la reducción de la población masculina debido a la guerra colonial. De este modo, comenzó a producirse una necesidad de mano de obra y se produjo una inmigración desde Cabo Verde, en un principio, una población no considerada como extranjera, ya que eran “población oriunda del Imperio” y la mayoría “fijó su residencia en la zona portuaria, en S. Bento, el tradicional centro de Lisboa” (Vasconcelos, 2003: 3). Los “extranjeros” europeos, en cambio, se asentaron en el interior de la ciudad o en las zonas de “prestigio” de la costa (Estoril y Cascais), comenzando a desarrollarse una “segregación territorial que se desarrollará más tarde con la llegada masiva de población oriunda de las ex colonias” entre los años 1975 y 1976, con el proceso de descolonización (Vasconcelos, 2003: 4). En este periodo retornaron al país entre 500.000 y 700.000 personas. Los “retornados” estaban divididos en tres grupos: “la comunidad blanca portuguesa, que habitaba en las antiguas provincias ultramarinas; los “naturalizados”, que eran los ciudadanos de las colonias que rápidamente pidieron la naturalización al abrigo de acuerdos entre la metrópoli y las colonias, acuerdos que se extinguieron poco tiempo después; y, por último, los mismos ciudadanos que hasta Junio de 1975 eran “población del imperio” y que, en esta fecha, pasaron a ser extranjeros”. Esto conllevó a

un cambio en las estadísticas sobre inmigración en pocos años con una africanización de la inmigración:

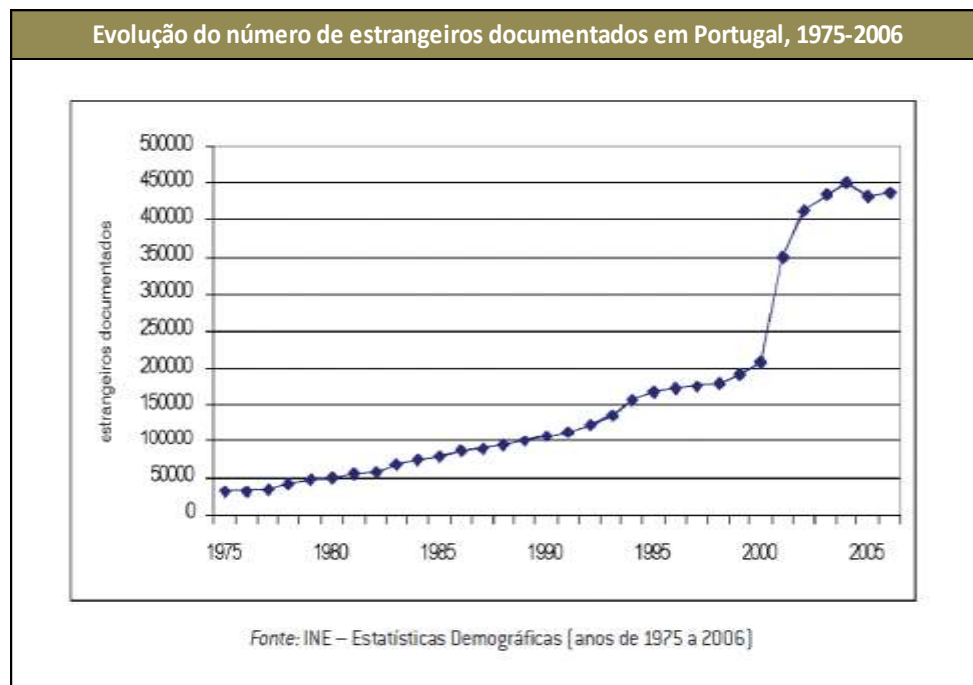
Figura 20. Población extranjera en la Región Metropolitana de Lisboa (1960-1981).

Población extranjera en la Región Metropolitana de Lisboa. (1960-1981)		
	1960	1981
Porcentaje de extranjeros en Portugal	1,0	1,8
Concentración en la RML (RML / país)	55,2	44,5
Concentración en la ciudad de Lisboa (ciudad / RML)	72,8	33,5
Europeos en el conjunto de extranjeros	84,2	28,2
Africanos en el conjunto de extranjeros	0,9	60,5

Fuente: Vasconcelos, 2003: 5

La académica María Lucinda Fonseca nos muestra gráficamente la evolución de la inmigración extranjera total a Portugal desde 1975 hasta 2006:

Figura 21. Evolución del número de extranjeros documentados en Portugal (1975-2006).



Fuente: Fonseca, 2008: 54.

Así como la variación de la inmigración en Portugal desde 1960 hasta 2006 y su distribución por países:

Figura 22. Extranjeros residentes en Portugal, en 1960, según la nacionalidad. (Fuente: Fonseca, 2008. 51).

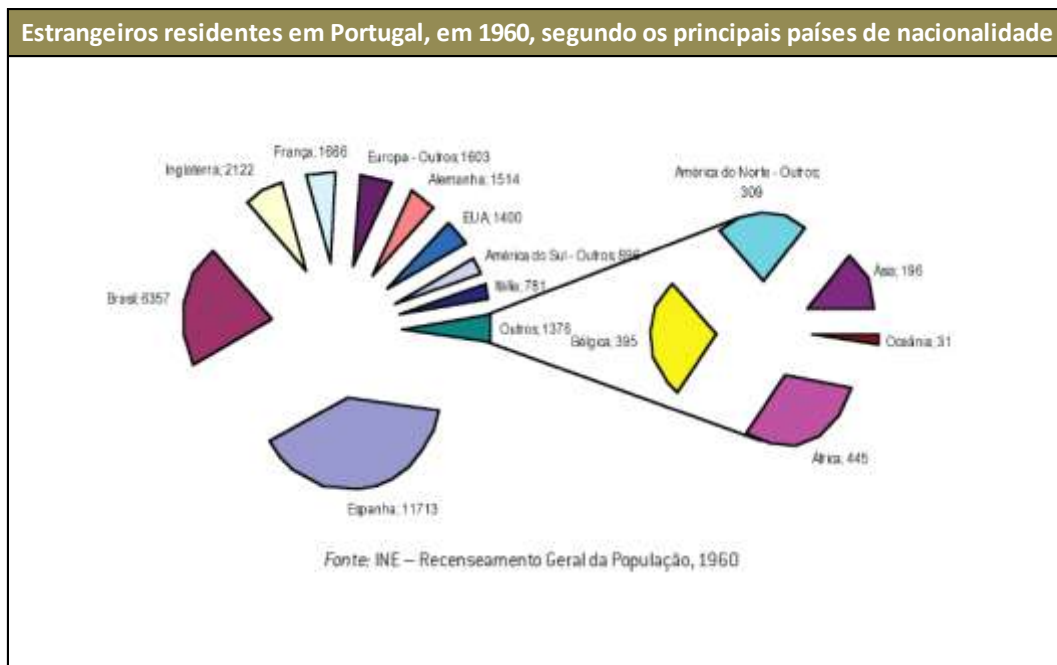
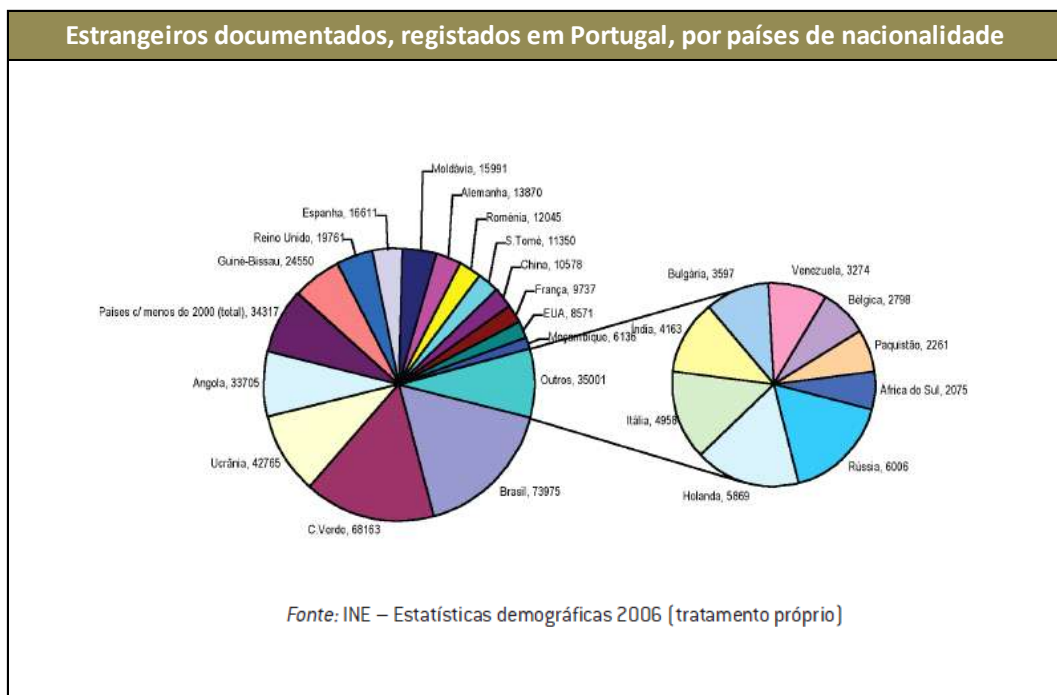


Figura 23. Extranjeros documentados, registrados en Portugal en 2006, según nacionalidad. (Fuente: Fonseca, 2008: 54)



A nivel global, el país de origen de la inmigración a Portugal en 2006 estaría distribuida de la siguiente manera:

Figura 24. Mapa de la cantidad de ciudadanos extranjeros documentados, residentes en Portugal, según su nacionalidad (2006).



Fuente: Fonseca, 2008: 57

Estos gráficos muestran objetivamente los cambios producidos en las inmigraciones, pero habría que señalar también las consecuencias humanamente adversas de la mayor parte del proceso migratorio a la ex-metrópoli, aquella “ciudad matriz” enriquecida por los ingresos proporcionados desde las colonias africanas. A pesar de ello, la población africana se encontró “sin apoyo al llegar a Portugal”, lo que, añadido a la pobreza de sus países de origen, tuvieron que instalarse en “barrios clandestinos” en los extrarradios de la ciudad, construyendo viviendas infrasaludables. Con el final de la dictadura y la internacionalización de la economía portuguesa, se produjo una entrada de inmigración europea y norteamericana como profesionales cualificados. Al mismo tiempo, el aumento de la construcción aportó “más mano de obra proveniente sobretudo de los PALOP y no cualificada”. Esta dicotomía produjo una segregación espacial ya que se realojó de forma “concentrada” a grupos de población africano, con bajos ingresos en barrios de la periferia (Vasconcelos, 2003: 5).

Esta segregación espacial provocó que estos barrios fueran adquiriendo una sintomatología social conflictiva por las condiciones socioeconómicas en las que se encontraban. Esta situación fue creando una representación de los inmigrantes y de las minorías étnicas de estos barrios como fuente de conflicto por el resto de la población del Área Metropolitana de Lisboa, lo que desarrolló una “etnificación del conflicto” y una imagen social negativa de esas minorías. Para Malheiros, “esta visão etnicizada dos espaços de conflito e daqueles que aí residem é indissociável da existência de fenómenos de estigmatização dos espaços e dos grupos nele residentes (vistos como violentos, anti-sociais...), bem como de práticas de discriminação, tanto quotidiana, como institucional” (Malheiros et al, 2007: 2), ya que este tipo de conflicto de base étnica está asociado a un lenguaje político y de los mass media que originan unos “enclaves polarizados, onde reside essencialmente população oriunda dos PALOP” (Malheiros et al, 2007: 4). Para Daniel Malet, “la construcción periodística de la imagen de los luso-africanos, sobretudo a través de la prensa durante el proceso de regularización de inmigrantes de 2001, proyecta a un africano ocioso y holgazán para con el trabajo, aunque también explotado por sus patrones, aprovechándose de su situación administrativa irregular. Los barrios lata del área metropolitana donde viven muchos de ellos, tienen fama de inseguros y peligrosos, y se perciben como una auténtica lacra para el país, en contraste con los nuevos inmigrantes provenientes del este de Europa” (Malet, 2007: 7).

Según Macagno (2003), las ciudades de las antiguas metrópolis se han convertido en el escenario de un nuevo “contacto colonial”, en el cual

as peripécias da globalização agregam um elemento mais complexo à modernidade pós-colonial. Certamente, agora os antigos súbditos não são portadores de uma cultura unívoca, exótica e irredutível ao mundo ocidental, pelo contrário, possuem a “vantagem” de lidar com identidades culturais polissêmicas e heterodoxas, participando, dessa forma, de vários mundos ao mesmo tempo – o bilingüismo e o multilingüismo podem ser alguns dos elementos que acompanham estes novos nômades da modernidade pós-colonial- (Macagno, 2003: 4).

3. Contextualización en una comunidad lusófona: la CPLP

En 1996, casi 20 años después de las independencias de las colonias africanas o las provincias de Ultramar, se constituye la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). El imperio portugués parece reiniciarse con aquellas fronteras históricas que poseía a principios del siglo XIX. Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal, Sao Tomé y Príncipe y Timor del Este, ocho países de habla portuguesa distribuidos en cuatro continentes, retoman las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas en torno a una lengua y una identidad común, la lusofonía. Lisboa fue constituida como sede oficial de la CPLP, recuperando su valor simbólico para toda la comunidad lusófona global.

Figura 25. Mapa de la distribución de países pertenecientes a la CPLP.



Fuente: www.cplp.org

3.1. La Lusofonía: definición del concepto.

El lenguaje es una construcción simbólica humana donde unos determinados sonidos reproducen y expresan conceptos que se pueden comprender e interpretar. El conocimiento de ese lenguaje oral se presenta como una de las formas para fomentar las relaciones humanas. La diversidad de lenguas, es decir, de tipos de manifestar los conceptos, hace más complejas las relaciones en un mundo globalizado, pero, a su vez, fomenta una diversidad cultural por encima de la uniformidad cultural globalizadora.

Una de esas miles de lenguas que han aparecido en la superficie terrestre es el portugués, una lengua romance originada del latín que ha derivado en una lengua propia. El idioma portugués se formó al oeste de la Península Ibérica y fue tomando relevancia como idioma diferenciado de otros idiomas vecinos, como es el caso del castellano.

El origen del término luso se remonta a la romanización de la Península Ibérica en la cual habitaban los Lusitanos ubicados en la región centro de Portugal.

Según Fernanda Melo Alves, la palabra lusofonía proviene del patronímico Lusitania, una de las tres provincias romanas de la Hispania, cuyos habitantes eran los lusitanos, lusos o portugueses. En los siglos XV y XVI, la expansión de la Corona portuguesa dio origen a colonias en diversas partes del mundo donde los colonos y los misioneros portugueses llevaron su idioma y cultura que influyeron los pueblos con los cuales establecieron contacto.

En los siglos posteriores, cambios de distinto carácter permitieron el diseño de la actual política geográfica del mundo, en la cual se ubican las comunidades y los países lusófonos. Desde este enfoque, resulta obvio que lusofonía designa, estrictu sensu, la comunidad lingüística formada por todos los individuos que tienen en común la Lengua Portuguesa y que comparten aspectos culturales e históricos (Alves, 2006: 341).

El concepto de lusofonía es entendido de acuerdo a varias definiciones e interpretaciones para reconocerse en el idioma como herramienta lingüística, pero con diferentes matices encontrados en espacios heterogéneos y complejos. Según Melo Alves podemos considerar la lusofonía, desde un punto de vista etimológico, como “un concepto y una denominación análogos a anglofonía y francofonía, todas generadas por las relaciones lingüísticas y culturales establecidas entre las antiguas colonias europeas y los jóvenes países independientes.” Esta autora especializada en lusofonía hace una comparación entre la situación de otras lenguas en el mundo, como pueden ser el inglés o el francés, y su correspondencias con las relaciones que desarrollan los diferentes países entre sí.

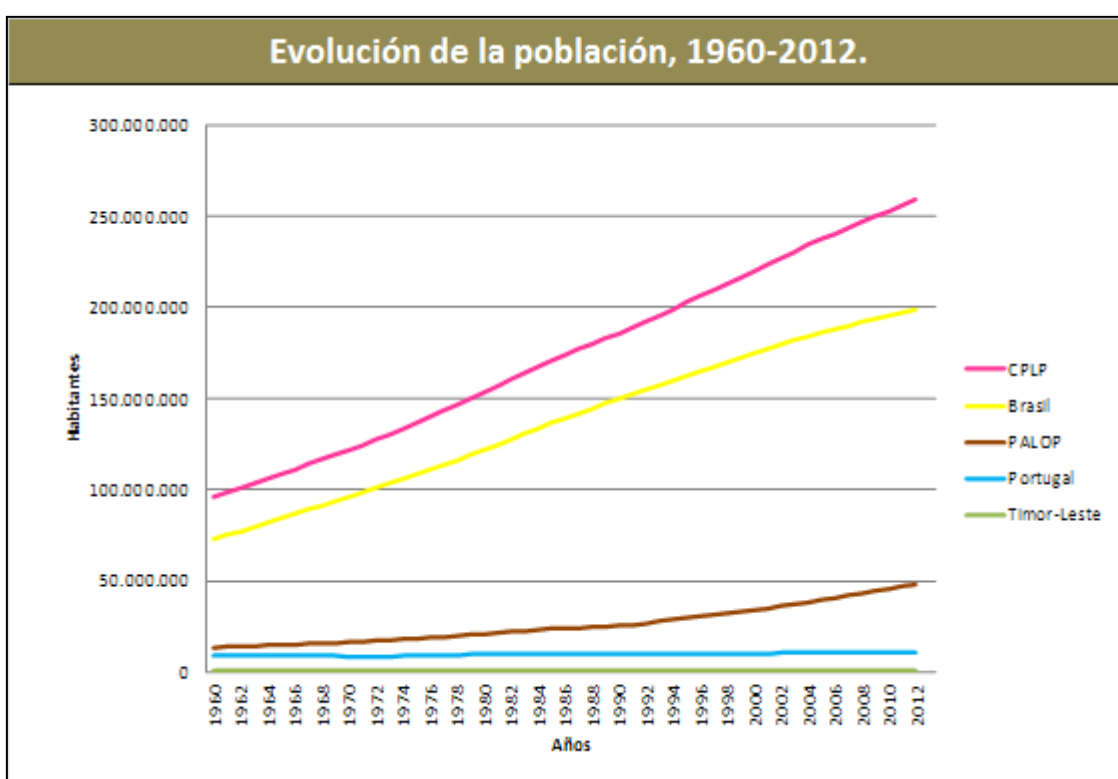
Para Santos Neves, lusófono es el que habla portugués y la lusofonía es la construcción de un espacio, el Espacio Lusófono, porque en él se habla la

lengua portuguesa, y es un espacio cultural, económico, político, estratégico, que puede y debe tener personalidad y palabra propia en el mundo contemporáneo. Además, considera esencial la dimensión geoestrategia, económica y política, que dan sentido al resto.

Existen numerosos intentos de definir la lusofonía, pero a modo sintético y recogiendo las ideas de Melo Alves (2006), se puede sintetizar los enfoques más significativos considerando su aspecto humano, lingüístico, económico, político y cultural, en el siguiente esquema:

- Un espacio humano basado en una comunidad constituida por una población de cerca de 260 millones de personas en 2012. La evolución de la población es la siguiente:

Figura 26. Evolución de la población en la CPLP (1960-2012).



Fuente: Elaboración propia, datos Banco Mundial.

- Un espacio lingüístico formado por un conjunto heterogéneo, dentro del cual se destaca el portugués, como la lengua oficial, en convivencia con otros idiomas muy distintos que corresponden a cada uno de los países miembros de la lusofonía y de las diferentes regiones donde viven comunidades lusófonas. La firma del Acuerdo Ortográfico de 1990 por los representantes de los países lusófonos demostró la concertación multilateral al respecto y contribuyó a concretar la creación de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP).

- Un espacio político institucionalizado en la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP), que es una organización internacional, compuesta por los ocho países lusófonos.
- Un espacio económico, que sin ser el factor predominante, aporta más, beneficios a todos los pueblos lusófonos. Varios factores convergentes que han facilitado el desarrollo económico y humano que han sido resultado de la integración de Brasil en MERCOSUR (1991); de Portugal en la Unión Europea (1986); y de Angola, Cabo Verde, Guinea Bissau, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe en la Unión Africana desde los años setenta.
- Un espacio cultural que intenta construir lazos de convivencia y comprensión entre los integrantes del espacio lusófono a través de la elaboración de proyectos y programas al servicio de la educación y el desarrollo.

En este último sentido más ideológico, según Moisés de Lemos Martins (2004), la lusofonía se puede entender como un espacio de cultura, en el cual se encuentra un indicador de humanización que es el “territorio imaginario de los paisajes, tradiciones y la lengua que se reclama de la lusofonía” en donde se dan dos arquetipos culturales:

- Un “inconsciente colectivo” lusófono.
- Un “mundo mítico que se alimenta de sueños”.

Este autor se apoya en los trabajos elaborados por Gilbert Durand (1986) y Eduardo Lourenço (1978) para hablar sobre el imaginario luso-brasileño como “dos semánticas que se oponen, pero se funden y redimen por el mestizaje”, es decir, por la “adopción recíproca de valores y comportamientos de pueblos en contacto”.

Existe una cierta añoranza y melancolía en este tipo de discursos en torno a la lusofonía en ámbitos oficiales e, incluso, académicos, de otros tiempos coloniales que aumentan el imaginario lusófono que nos muestra Lemos de una forma poética, identificando Portugal “con lo extenso, con el océano a doblegar, amarrado el marinero al timón y con las virtudes viriles del conquistador” y Brasil con un imaginario inverso al portugués, un “imaginario de tierra, de gigantesca tierra (noventa y cinco veces la superficie de Portugal), tierra variada que se extiende desde la Amazonía hasta el Río Grande do Sul). Imaginario de tierra, mas quien dice tierra, dice feminidad” (Martins, 2004).

En este entendimiento de la cultura, se puede decir que, en palabras de Lemos Martins:

o mito dá forma à história, ou seja, que o mito enche a história de existência concreta, de memória viva, enfim, de sentido humano⁴. A cultura entendida como mito, como imaginação simbólica, é deste modo vida imaginária partilhada e caminho construído em comum. Assim

entendida, a cultura parte da vontade dos homens. É na partilha da sua vida imaginária e no caminho que querem construir em comum que os homens encontram as razões válidas para fazerem as opções que entendem fazer (Martins, 2004: 4).

No obstante, Lemos Martins reconoce que este espacio cultural de la lusofonía es un espacio necesariamente fragmentado y que la comunidad y la confraternidad de sentido y de partida común sólo pueden realizarse por la asunción de esa pluralidad y esa diferencia, y por el conocimiento profundo de unos y otros.

La figura de la lusofonía como una definición del mundo que coincide con las definiciones semejantes a las de comunidad británica y la Commonwealth, la comunidad francófona y la francofonía o la comunidad hispana y la hispanidad. En un tiempo post-colonial y globalizado, estas figuras “expresan la lucha por la ordenación simbólica del mundo”. Según Lemos Martins , lo que se juega en esta lucha simbólica es la división de las comunidades internacionales en áreas culturales, dando forma a lo que Samuel Huntington (2001) llama la “guerra de las culturas”.

3.2. La difusión de la lengua portuguesa a través del colonialismo.

Nicholas Ostler, en una conferencia pronunciada en la Fundação Luso-Americana en Noviembre de 2007, pone en evidencia la complejidad inherente a la expansión de las lenguas a lo largo del tiempo, pero muestra también la importancia de la componente política y diplomática en esa expansión, recalcando que las lenguas requieren una constante atención e intervención política.

El portugués, como otras lenguas imperiales , tiene un camino complejo marcado por algunas características singulares, siendo difícil prever su futuro en el ámbito de la Globalización. Ostler defiende que comparar la Historia del uso de la lengua portuguesa con la evolución del uso de otras lenguas permite iluminar algunos aspectos y reducir la complejidad.

El portugués se expandió geográficamente “mucho más ampliamente que el latín”. Pero, como el latín, la expansión fue militar y basada en emporios comerciales. Las fuerzas impulsoras de la expansión portuguesa fueron el comercio, la religión y la exploración territorial. El autor destaca como principales “exportaciones” portuguesas a la religión y la lengua, pero no sólo como una lengua de comercio, sino también como vehículo cultural. La lengua

portuguesa se convirtió en “lengua franca” o vehicular de la región colonizada en un proceso que fue “rápido y sostenido”.

Nicholas Ostler refiere que los holandeses, que sucedieron a los portugueses en este comercio, aceptarán el dominio de la lengua portuguesa. Por ejemplo, “los pastores protestantes enviados a ultramar eran obligados a aprender portugués durante un año antes de su ejercicio”. Pero el uso de la lengua fue desapareciendo debido a que los españoles, posteriormente a 1580, “no fueron buenos administradores del imperio que les cayó en las manos” y estas zonas dominadas por los portugueses fueron olvidadas en disputas entre España y Holanda. En 1640, los portugueses pasan a un segundo plano en el control de Asia, en beneficio de los franceses, pero “la lengua portuguesa todavía se mantiene como lengua franca, estatuto que se perderá a lo largo del siglo XVIII en beneficio del francés o del inglés”.

En América la situación fue diferente. Como el español, el portugués demoró más de dos siglos en establecerse. Inicialmente, había pocos incentivos económicos para el contacto con el interior de Brasil y para la imposición de la lengua. Apenas los jesuitas avanzaban de forma sistemática hacia el interior y aprendían las llamadas lenguas nativas, pero el portugués no era enseñado. La situación cambió con el descubrimiento de oro y con la expulsión de los jesuitas. Los argumentos que se esgrimían eran que debido al “ahorro de costes, tanto los portugueses como los españoles decretaron sus lenguas como oficiales y comenzaron a imponerlas a la población”. La carrera del oro tuvo innumerables consecuencias, siendo una de las principales la enorme expansión poblacional (Ostler, 2007).

Siguiendo a este sociolingüista, en 1650, 150.000 personas hablaban portugués en Brasil, lo cual era equivalente a cerca del 8% de la población portuguesa. Pasado apenas un siglo, había un millón y medio de personas que hablaban portugués en Brasil y poco más de dos millones en Portugal. Hoy las cifras son de 10 millones en Portugal y 170, en Brasil, con un ratio de 17 a 1. Este ratio no tiene ningún paralelismo en la historia de los imperios.

Nicholas Ostler expone que un fenómeno y poco conocido en el mundo es el crecimiento del uso del portugués en África, sobre todo en Angola y Mozambique. Actualmente, el portugués es lengua nativa de casi 180 millones de personas, constituyéndose como la sexta lengua más hablada en el mundo, principalmente debido a la dimensión demográfica de Brasil. Esta concentración del portugués en América del Sur es lo que le “impide competir como lengua de comunicación global”.

Finalmente, como contrapunto a todas estas consideraciones de Ostler, se situaría la idea del respeto a la diversidad cultural y lingüística a nivel mundial. Según diversos analistas, una de las consecuencias de la globalización va a ser la desaparición de las lenguas vernáculas en “beneficio” de las lenguas imperiales modernas. Entre éstas, se sitúa el portugués.

En palabras de Josep María Nadal:

El siglo XX se fue anunciando tempestades y los primeros años del XXI parecen confirmarlas: los hablantes de las lenguas pequeñas, en alguna ocasión, necesitamos usar alguna lengua grande. De vez en cuando, pues, necesitamos abandonar nuestra lengua. Y eso, que no tendría que representar un problema mayor, a menudo es vivido como una muerte anunciada, como un camino irreversible a la uniformidad (Nadal, 2007: 9).

El reto va a ser articular las políticas lingüísticas que promuevan el respeto de las lenguas vernáculas o nativas frente a las lenguas vehiculares o francas (entre ellas, las lenguas imperiales europeas), las cuales se constituyen como las dominantes en el contexto político, económico y cultural a nivel mundial.

3.3. El espacio lusófono en la actualidad.

Con esta aproximación a la lusofonía y a su difusión, el espacio lusófono en la actualidad se presenta distribuido espacialmente por una variedad de regiones, países y ciudades que se difuminan de manera discontinua por toda la superficie terrestre. Hay que recordar que esta difusión temporal de la lengua y la cultura lusófona es la explicación necesaria para entender la manifestación espacial de un fenómeno social y cultural como es la lusofonía en la actualidad.

Los procesos colonizadores y las luchas de emancipación e independencia, si es que se han producido realmente, han generado unas islas culturales y lingüísticas en el mapa global.

Previamente, debemos decir que ese espacio lusófono no está constituido por una sola identidad, la identidad lusófona como veremos más adelante, sino que en cada región, país o ciudad existe una complejidad cultural y lingüística y, ni mucho menos, se puede caer en un “neopanlusitanismo” expansionista. En cada espacio lusófono, existe una diversidad lingüística y cultural que habría que analizar detenida y particularmente, en donde la lusofonía es una característica de sus habitantes como generadora de identidad diferenciada de otras regiones, países o ciudades, pero no necesariamente caracterizada como identidad única.

Como expone Lemos Martins, en estas representaciones de un espacio supranacional de la lengua y la cultura, existe un equívoco lusocéntrico: la afirmación de un área cultural de influencia, basada en una lengua común, pero reconociendo el espacio lusófono con una serie de “realidades radicalmente distintas unas de otras”, muy desiguales y afectadas por desequilibrios demográficos, culturales y económicos evidentes (Martins, 2004).

3.3.1. La lusofonía como identidad: la construcción de la comunidad lusófona.

La identidad es un concepto que entabla ciertas dificultades a la hora de abordarlo. La identidad se muestra como un constructo social, pero ¿qué es la identidad? Si la entendemos como el sentimiento de “pertenencia” a un grupo o colectivo, habría que analizar si en el ámbito de la lusofonía se está construyendo o se ha construido este sentimiento de pertenencia a una comunidad lusófona a pequeña escala, es decir, a nivel mundial. Esta cuestión puede estar más dentro del imaginario que de la realidad, pero trataremos de identificar ciertos estudios y visiones que van en esa línea.

Diversos autores (González et al., 2005) se acercan a la explicación de la identidad desde el socioconstructivismo, desde la psicología cultural, “pues esto implica entender a la cultura como sentido común, como un lugar donde se generan los contenidos intersubjetivos que se comparten en las comunidades que los interpretan, es allí donde se generan los marcos de referencia, las representaciones sociales, y por tanto sólo desde allí será posible entender la identidad en contexto.”

María José Azurmendi, desde el Departamento de Psicología Social de la UPV/EHU, nos enseña que el binomio lenguaje-identidad es una “temática de interés en la vida social en general. La presencia de las diversas lenguas en situación de contacto y las identidades etnolingüísticas resultantes son realidades diarias generales hoy: realidades que a menudo se presentan como problemáticas y conflictivas”.

Azurmendi nos habla sobre la variabilidad de la identidad etnolingüística “de modo parecido a como es también variable el uso de la lengua”, la cual depende del “contexto de interacción, del contraste intergrupal, para que se active o no, para que funcione de una manera determinada: es decir, la identidad etnolingüística se construye contextualmente” (Azurmendi, 1997: 225-226).

La anterior investigadora nos ofrece una análisis a partir de una publicación de Fishman, el cual, en palabras de Azurmendi, establece una “diferencia, fundamental entre los científicos sociales, para el estudio de todas estas cuestiones: la diferencia entre los de fuera que observan y estudian, y los de dentro que actúan, viven e interpretan. Los de dentro: generalmente experimentan de modo positivo el vínculo entre lengua y etnicidad, especialmente cuando han conseguido la consciencia y la movilización colectivas; tienden a interpretar el vínculo entre lengua y etnicidad como algo perpetuo (primordial) y esencial o innato (esencialista)”.

En su investigación, Azurmendi se refiere a la interdependencia entre la lengua, la etnicidad y la identidad: “una interdependencia compleja, no siempre reconocida y diferentemente valorada en las distintas épocas y por los distintos

estudiosos. Todo en la vida social se relaciona con la lengua, también la etnicidad y la identidad, y la cultura” entendido desde una posición construccionista en la cual la etnicidad y la identidad se presentan cambiantes, “adaptándose a las nuevas situaciones sociales, de modo parecido a como cambian, también, la lengua, la identidad”.

A nivel académico, existen múltiples investigaciones intelectuales relacionando la lengua con la identidad. En palabras de Lourdes C. Rovira:

El idioma es inherente a la expresión de la cultura. Es un aspecto fundamental de la identidad cultural. Es el medio de que nos valemos para transmitir de generación en generación lo más íntimo de nuestro ser. Mediante el idioma transmitimos y expresamos nuestra cultura y sus valores. El idioma – tanto su código como su contenido – es una compleja danza entre interpretaciones internas y externas de nuestra identidad. Las palabras, el lenguaje, tienen el poder de definir y moldear la experiencia humana. Es precisamente el lenguaje lo que me permite dar nombre a mis experiencias (Rovira, 2008: 65).

Este capítulo destinado, en parte, al análisis de la identidad está orientado desde el principio de la diversidad cultural e identitaria. Como hemos dicho en el capítulo anterior, en el espacio lusófono se presentan identidades complejas (si es que alguna identidad no es compleja). Amartya Sen nos muestra el reconocimiento “de que las identidades son plurales y de que la importancia de una identidad no necesariamente debe borrar la importancia de las demás” (Sen, 2007: 44).

En este sentido de pluralidad, diversidad y respeto a las identidades se manifiesta también Louis-Jean Calvet

El temor a la cultura única, a la lengua única, que hoy siente mucha gente, tal vez no sea más que un miedo milenarista. Pero, por su parte, la identidad única es una utopía, en el sentido etimológico de la palabra (utopía, del griego ou topos, que significa “no lugar”, “ninguna parte”), no existe ya que, si la identidad es diferencial, implica otras, diferentes, y no podemos defender nuestra identidad sin defender la de los demás, al igual que no podemos defender nuestra cultura sin defender la de los demás, ni defender nuestra lengua sin defender la de los demás. Así pues, nos queda una senda ya trazada, difícil, sin duda, ya que implica que, al pensar en nuestra diferencia y en nuestra identidad, también pensamos en la de los demás (Calvet, 2001: 8)

Actualmente, el concepto de identidad está transformándose rápidamente, se construyen identidades colectivas (sociales y culturales) “en un mundo globalizado como el nuestro, la gente se aferra a su identidad como fuente de sentido de sus vidas” en la sociedad de la información, aunque se reafirman esas identidades colectivas ya que “cuanto más abstracto se hace el poder de

los flujos globales de capital, tecnología e información, más concretamente se afirma la experiencia compartida en el territorio, en la historia, en la lengua, en la religión y, también, en la etnia.”

En el aspecto más específico que nos ocupa en esta tesis, la lusofonía como generadora de identidad propia, Víctor Barros expone que la identidad lusófona más allá de constituir “una matriz etimológica que le devuelve el significado semántico”, promueven también nociones que le confieren una “dimensión afectiva por anclarse en un discurso que celebra la existencia de lazos afectivos entre Portugal y sus ex-colonias, fundamentalmente, basado en la idea de una lengua común”. A pesar de pretenderse transmitir una realidad susceptible de ser concebida como una comunidad lingüística con una identidad común, el discurso de la lusofonía proclama, en algún sentido, una dimensión sentimental que permite transmitir la idea de una “comunidad de afectos”.

Según este autor, las sociedades que pertenecen a esta comunidad tienden a ser consideradas de forma real y simbólica como espacios de afectos y, en este caso, la representación de la lusofonía como comunidad lingüística no podía evitar la posibilidad de incluir estos afectos como complemento capaz de cimentar sentimientos de identificación y pertenencia.

Barros nos expone que no se puede negar que, en el contexto de la representación de la lusofonía, estos afectos son incluidos teniendo en consideración la historia, el pasado: un pasado que, clandestinamente, se convierte en “meta-historia, cuya narración podrá posibilitar el reconocimiento de un pasado común”. Además de los discursos que indirectamente sobrevaloran esta narrativa elogiadora de la lusofonía, cabe también diagnosticar el propio uso de la historia “como una especie de bálsamo que permite unificar todos los antiguos espacios coloniales donde también se habla portugués”. En este contexto, la simple reivindicación de una historia o de un pasado común son los que legitiman automáticamente la concepción de una comunidad que permite la inserción de los diferentes pueblos que hablan portugués en una misma cadena de filiación identificada y homogénea.

La lusofonía entendida como forma de identidad es el nexo que une a las personas que se consideran iguales alrededor de una misma circunstancia, la lengua portuguesa, y la construcción de esa unidad es lo que se considera una comunidad. Para no pocos lusofonistas, la comunidad lusófona es una “comunidad imaginada” (Macedo, 2010) o “un sueño lusófono en el imaginario de las culturas” (Lemons Martins, 2004). Para analizar a ambos autores que explican la comunidad lusófona, nos detendremos un momento sobre la idea trasladada por Bauman refiriéndose a la relación de la identidad con la comunidad:

La identidad, la palabra y el juego de moda, debe la atención que atrae y las pasiones que despierta a que es un “sucedáneo de la comunidad”, de ese supuesto “hogar natural” o de ese círculo que se mantiene cálido por fríos que sean los vientos del exterior. No se puede acceder a

ninguna de ambas en nuestro mundo rápidamente privatizado e individualizado, en rápido proceso de globalización, y por esa razón uno puede imaginarse tranquilamente en ambas, sin miedo a la contrastación práctica, como un acogedor refugio de seguridad y confianza (Bauman, 2003: 22).

Al mismo tiempo, en un intento por conceptualizar qué es una comunidad, continuamos con las palabras aportadas por uno de los intelectuales más representativos en las ciencias sociales en este ámbito:

Los significados y sentimientos que comunican las palabras no son, por supuesto, independientes unos de otros. La sensación que transmite comunidad es buena por los significados que transmite el propio término: todos ellos prometen placeres, y con harta frecuencia los tipos de placeres que a uno le gustaría experimentar, pero que parece echar de menos.

Para empezar, la comunidad es un lugar “cálido”, un lugar acogedor y confortable. Es como un tejado bajo el que cobijarse cuando llueve mucho, como una fogata ante la que calentar nuestras manos en un día helado. Ahí afuera, en la calle, acecha todo tipo de peligros: tenemos que estar alerta cuando salimos, vigilar con quién hablamos y quién nos habla, estar en guardia en todo momento. Aquí dentro, en comunidad, podemos relajarnos; nos sentimos seguros, no hay peligros en rincones oscuros /y qué duda cabe de que aquí dentro no hay ningún “rincón” que sea “oscuro”). En una comunidad todos nos entendemos bien, podemos confiar en lo que oímos, estamos seguros la mayor parte del tiempo y rarísima vez sufrimos perplejidades o sobresaltos. Nunca somos extraños los unos para los otros. Podemos discutir, pero son discusiones amables; se trata simplemente de que todos intentamos mejorar todavía más y hacer nuestra convivencia aún más agradable de lo que lo había sido hasta ahora y, aunque nos guíe el mismo deseo de mejorar nuestra vida en común, puede que no estemos de acuerdo en cuál es la mejor forma de hacerlo. Pero nunca nos desearemos mala suerte y podemos estar seguros de que todos los que nos rodean nos desean lo mejor (Bauman, 2003: 7).

Y prosigue:

En una comunidad podemos contar con la voluntad mutua. Si tropezamos y caemos, otros nos ayudarán a volvernos a levantar. Nadie se burlará de nosotros, nadie ridiculizará nuestra torpeza ni se alegrará de nuestra desgracia. Si damos un mal paso nos queda el recurso de confesarlo, explicarlo y pedir disculpas, arrepentirnos si es necesario; la gente nos escuchará con simpatía y nos perdonará, así que nadie nos guardará rencor eternamente. Y siempre habrá alguien que estreche nuestra mano entre las suyas en un momento de tristeza. Cuando nos lleguen malos tiempos y de verdad tengamos necesidades, la gente nonos pedirá garantías antes de decidirse a avalarnos para sacarnos del

atolladero; no nos preguntará cómo y cuándo podremos devolverle la ayuda, sino qué necesitamos. Y raro sería que dijeran que no es su obligación, ni se van a socorrernos porque no hay contrato alguno que obligue a hacerlo, o porque no se haya leído adecuadamente la letra pequeña del contrato. Nuestro deber, pura y llanamente, es el de ayudarnos de forma mutua, así que nuestro derecho, pura y llanamente, es esperar recibir el auxilio que necesitemos (Bauman, 2003: 8).

En este punto, Bauman entiende por qué la palabra comunidad “transmite tan buena sensación”. Se pregunta:

¿Quién no desearía vivir entre personas amables y de buena voluntad en las que poder confiar y con cuyas palabras y hechos puede contarse? Para nosotros en particular, que vivimos en tiempos despiadados, en tiempos de rivalidad y competencia sin tregua, cuando la gente que nos rodea parece ocultarnos todas sus cartas y pocas personas parecen tener prisa alguna en ayudarnos, cuando en contestación a nuestros gritos de auxilio escuchamos exhortaciones a cuidar de nosotros mismos, cuando sólo los bancos que codician hipotecar nuestras posesiones nos sonríen y están dispuestos a decirnos “sí” (en incluso esto, sólo en sus departamentos comerciales, no es sus oficinas principales), la palabra comunidad tiene un dulce sonido. Evoca todo lo que echamos de menos y lo que nos falta para tener seguridad, aplomo y confianza.

En suma, la comunidad representa el tipo de mundo al que, por desgracia, no podemos acceder, pero que deseamos con todas nuestras fuerzas habitar y del que esperamos volver a tomar posesión. Raymond Williams, el minucioso analista de nuestra condición común, observó cáusticamente que lo notable de la comunidad es que es algo que “siempre ha sido”. Podríamos añadir: o que siempre existirá en el futuro. Comunidad es hoy otro nombre para referirse al paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver, por lo que buscamos febrilmente los caminos que puedan llevarnos allí (Bauman, 2003: 9).

Para Lurdes Macedo, la comunidad lusófona imaginada configura una idea que puede ser abordada desde varios puntos de vista. Se trata de un “proyecto con un pasado de cinco siglos, basado en el denominador común constituida por la lengua portuguesa” y, simultáneamente, un proyecto disperso por varios espacios en todos los continentes del globo (véase Mapa 2), en los cuales habitan ciudadanos de diversas etnias y con diferentes culturas.

A partir de esta idea, la autora realiza una reflexión sobre la complejidad de la construcción de la comunidad lusófona contemporánea teniendo en cuenta que el pasado reciente fue marcado por la Historia de un “espacio lusófono post-colonial, despedazado y reconfigurado en un conjunto de naciones independientes y geográficamente distantes entre sí”. Y quizá por este motivo,

la lengua portuguesa se encuentre sujeta a un “conjunto de contradicciones para consolidar la consciencia colectiva de una comunidad lusófona”.

Según esta investigadora, la lusofonía también ha sido tradicionalmente entendida como “un conjunto de dimensiones que se figuran cada vez más reductoras”, se refiere a la dimensión geográfica que reúne los ocho países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) -la cual abordaremos más tarde desde el punto de vista de la institucionalización de esa comunidad lusófona a nivel internacional-; la dimensión política que se consagra como el conjunto de las comunidades de lengua portuguesa distribuidas por el mundo; y la dimensión cultural relacionada con el legado portugués en varios puntos del globo durante la expansión marítima del imperio colonial.

Por su parte, Lemons Martins (2004) expone que “el sueño de la lusofonía” es un sueño de cualquier portugués como “un refugio imaginario, como un espacio de una nostalgia imperial que le ayude a sentirse menos solo y más visible en los siete continentes, ahora que se encuentra definitivamente encerrado en el ciclo de su efectiva epopeya imperial.”

Por último, aportamos la idea de Louis-Jean Calvet refiriéndose al estudio de la francofonía, pero que pone en evidencia las similitudes y paralelismos entre los estudios relacionados con la lengua y la identidad en diferentes “comunidades lingüísticas”, ya que

la lengua desempeña una función identitaria. Como un documento de identidad, la lengua que hablamos y el modo en que la hablamos revela algo de nosotros mismos: nuestra situación cultural, social, étnica, profesional, nuestra edad, nuestro origen geográfico, etc., dice nuestra identidad, es decir, nuestra diferencia. En efecto, la identidad es fundamentalmente un fenómeno de diferenciación: sólo aparece ante el otro, ante el diferente y, por lo tanto, puede variar cuando cambia el otro. De este modo, tenemos diferentes identidades cuando poseemos varias lenguas (Calvet, 2001: 5).

Y por lo tanto, responde también a la complejidad del estudio sobre la identidad y las identidades afirmando que “no hay una única francofonía, tampoco una única hispanidad o lusofonía. Por ejemplo, los países pertenecientes a la CPLP (Comunidad de Países de Lengua Portuguesa) lo son en razón de uno de los rasgos de su fórmula identitaria; algunos de ellos pertenecen al PALOP en razón de otro rasgo de esta fórmula, etc” (Calvet, 2001).

A esta visión de identidad y comunidad lusófona habría que añadir el trabajo de difusión de la lengua portuguesa a través de los diferentes institutos, por ejemplo el instituto Camoes, y organismos oficiales que han contribuido a crear políticas lingüísticas para tal fin. Como nos expone la investigadora Melo Alves:

La que suele considerarse la primera fase de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) es el largo movimiento en favor de la lengua portuguesa que antecedió a su constitución. Auténtica prehistoria de la organización, durante la cual se fueron definiendo aspectos relevantes, como el concepto y los fundamentos de la lusofonía, la(s) política(s) de la lengua portuguesa en los ocho países lusófonos y el modus operandi de cooperación entre los países lusófonos a través de de decisiones y actividades específicas, entre las cuales la creación de instituciones de cooperación para áreas concretas (Melo Alves, 2006: 380).

Este párrafo nos enlaza con el siguiente capítulo, el cual supone la institucionalización de esa lengua y esa identidad lusófona expuesta en las páginas anteriores en una Comunidad reconocida a nivel global, con una organización institucional y unas políticas comunes de desarrollo y cooperación.

3.3.2. Institucionalización de la Comunidad Lusófona: la CPLP.

En el año 1996, se constituye oficialmente la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) como una forma de “agilizar la circulación entre los Estados Miembros de la CPLP y en el ejercicio de los derechos de Ciudadanía en sus aspiraciones crecientemente manifestadas por los ciudadanos”, según transfiere José Leitão en el Estudio sobre Ciudadanía e circulação no espaço da CPLP difundido desde la página oficial www.cplp.org.

Para Melo Alves, este hecho constituye el comienzo de una segunda fase en el proceso de creación de la CPLP:

La segunda fase que causó fuerte impacto y tuvo gran visibilidad, se inició, a pesar de sucesivos retrasos y de las variadas opiniones al respecto, en el momento de creación de la Comunidad el 17 de Julio de 1996 en Lisboa. Su Declaración Constitutiva partió del mandato de alcanzar una identidad propia basada en un idioma común para prometer el refuerzo de los lazos de solidaridad y de cooperación en la cual la Lengua Portuguesa es considerada como vínculo, patrimonio, espacio y fundamento de un proyecto común, en diálogo, con otras lenguas nacionales. El momento fundacional proclamado como un acto de fidelidad a la vocación y a la voluntad de sus pueblos, y en el respeto por la igualdad soberana de los estados, constituir, a partir de hoy, la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (Melo Alves, 2006: 381)

El primer paso en el proceso de creación de la CPLP fue dado en São Luís do Maranhão, en Noviembre de 1989, en ocasión de la realización del primer encuentro de Jefes de Estado y de Gobierno de los países de Lengua Portuguesa, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal y Santo Tomé y Príncipe, a invitación del Presidente brasileño, José Sarney. En aquella reunión, se decidió crear un Instituto Internacional de Lengua Portuguesa (IILP), que se ocupa de la promoción y difusión del idioma común de la Comunidad. La idea de creación de una Comunidad reuniendo a los países de lengua portuguesa, “naciones emanadas por una herencia histórica, por un idioma común y por una visión compartida de desarrollo y democracia”.

En 1983, en una visita oficial a Cabo Verde, el entonces ministro de Exteriores de Portugal, Jaime Gama, refirió que: “el proceso más adecuado para tornar consistente y descentralizar el diálogo tricontinental de los siete países de lengua portuguesa esparcidos por África, Europa y América sería realizar las cumbres rotativas bienales de Jefes de Estado y de Gobierno, promover encuentros anuales de Ministros de Exteriores, efectivar consultas políticas frecuentes entre directores políticos y encuentros regulares de representantes en la ONU o en otras organizaciones internacionales, así como avanzar en la constitución de un grupo de lengua portuguesa en el seno de la Unión Interparlamentaria.”

Un proceso que se fue gestando en la década de los 90, analizando sustancialmente aspectos como el concierto político-diplomático, la cooperación económica y empresarial, la cooperación con organismos no gubernamentales y la entrada en funcionamiento del IILP. Los resultados de ese trabajo se adoptaron posteriormente, el 17 de Julio de 1996, en la Cumbre de los Jefes de Estado y de Gobierno que marcó la creación de la CPLP, entidad que reúne a Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal y Santo Tomé y Príncipe. Seis años más tarde, el 20 de Mayo de 2002, con su independencia, Timor del Este se convierte en el octavo país miembro de la Comunidad.

En palabras oficiales de la propia CPLP, la unión de este grupo de Estados, situados en 4 continentes y englobando a 230 millones de personas, consolida una realidad ya existente, resultante de la tradicional cooperación Portugal-Brasil y los nuevos lazos de fraternidad y cooperación que, a partir de mediados de la década de 1970, se fueron creando entre estos dos países y las nuevas naciones de lengua oficial portuguesa. La institucionalización de la CPLP traduce así un propósito común: proyectar y consolidar, en el plano externo, los especiales lazos de amistad entre los países de lengua portuguesa, dando a esas naciones mayor capacidad para defender sus valores e intereses, basados sobre todo en la defensa de la democracia, en la promoción del desarrollo y en la creación de un ambiente internacional más equilibrado y pacífico.

La CPLP, prosigue, asume como un nuevo proyecto político cuyo fundamento es la Lengua Portuguesa, el vínculo histórico y el patrimonio común de los

Ocho, que constituyen un espacio común geográficamente discontinuo, pero identificado por un idioma común. Este factor de unidad tiene su fundamento, en un plano mundial, con una actuación conjunta cada vez más significativa e influyente. La CPLP tiene como objetivos generales el concierto político y la cooperación en el ámbito social, cultural y económico. Para la consecución de esos objetivos la Comunidad promoverá la coordinación sistemática de las actividades de las instituciones públicas y entidades privadas empeñadas en el aumento de la cooperación entre sus Estados miembros.

La CPLP tiene como principios elementales:

- La igualdad soberana de los estados miembros.
- La no injerencia en los asuntos internos de cada Estado.
- El respeto por la identidad nacional.
- La reciprocidad de tratamiento.
- La primacía de la paz, la democracia, el Estado de derecho, los Derechos Humanos y la justicia social.
- El respeto por la integridad territorial.
- La promoción del desarrollo.
- El fomento de la cooperación mutuamente ventajosa

La CPLP está compuesta por una diversidad de Estados con unas características muy diferentes entre sí, tanto por su situación geográfica como por sus condiciones económicas, ecológicas, sociales e incluso de diversidad cultural.

3.4. La CPLP: una comunidad de desarrollo y cooperación.

Teniendo en cuenta que uno de los principios de la CPLP es “el fomento de la cooperación mutuamente ventajosa”, analizaremos cómo trata esta Comunidad de ahondar en las relaciones de cooperación entre los Estados miembros desde un punto de vista institucional, es decir, partiendo únicamente de la visión, quizá parcial, que nos ofrece la CPLP.

La Estrategia General de Cooperación de la CPLP, aprobado en Bissau, la VI Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en julio de 2006, establece que “una estrategia general de cooperación en el seno de la CPLP

debe tomar en cuenta el cuadro de complejidad creciente en la cooperación internacional y en el cumplimiento de los Objetivos del Milenio”. Para el órgano ejecutivo, el desarrollo de las acciones de cooperación debían de contar con unos mecanismos de coordinación más satisfactorios para apoyar a los Estados miembros y conseguir los objetivos marcados por la ONU, los cuales, la CPLP los hizo suyos como hemos visto.

Para ello, en aquella Conferencia de Bissau, se constituyeron las bases para identificar y movilizar los recursos necesarios que garantizaran la ejecución de los programas y proyectos necesarios junto a las agencias financiadoras.

Los objetivos de la estrategia de cooperación de la CPLP son:

- a) Definir las líneas de orientación general que permitan cambiar la cooperación como un vehículo capaz de responder a las necesidades y desafíos en la capacidad de desarrollo.
- b) Ampliar los esfuerzos de coordinación y sistematización de políticas de cooperación en el sentido de, donde fuera posible, mejorar la eficacia de las acciones desarrolladas en el espacio de la Comunidad, y a su vez, la conjugación de sinergias y el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles.
- c) Garantizar una mejor coherencia interna en el apoyo a prestar a los Estados miembros, estableciendo un mecanismo que posibilite al Secretario Ejecutivo colaborar con gobiernos, otras organizaciones internacionales y demás intervinientes, a través de un programa de desarrollo fundado en los principios orientadores de la CPLP definidos en el artículo 5º de sus Estatutos.

La Conferencia de Bissau estableció también unas líneas de acción en cooperación en el ámbito de la Comunidad, las cuales deberían encuadrarse en los principios orientadores de la CPLP (anteriormente referidos), “estar en armonía con las áreas prioritarias de la actuación de los Estados miembros, responder a las necesidades específicas de esos Estados, debiendo ser financiadas por contribuciones voluntarias de los Estados miembros o de terceros, a través del Fondo Especial. Las cuales deben resultar de una orientación estratégica establecida por los Estados miembros y que favorezca un proceso continuo de desarrollo”.

En estas directrices se aprecia un claro control de las ayudas y financiaciones por la CPLP.

Para ello, la CPLP elaboró una sistematización de la Política de Cooperación con los siguientes puntos:

1. Establecer un Programa Indicativo de Cooperación de carácter plurianual donde la concentración de proyectos será correspondiente a las necesidades de las poblaciones y de los Estados beneficiarios.

Esta programación se abordará de forma multisectorial, integrada y coherente, para permitir un mejor seguimiento de los impactos de las acciones programadas y ejecutadas.

2. Identificar áreas prioritarias de intervención, en conformidad con los ODM

3. Dinamizar proyectos de carácter multilateral de forma que aseguren una cooperación en la cual todos los países se sientan en parte beneficiados, contrariando al desarrollo de la dicotomía entre “países donantes” y “países receptores” en el seno de la Comunidad.

4. Incentivar una mayor coordinación e identificación de complementariedades y de valías en una actuación multilateral.

5. Proseguir con una reflexión continua sobre temas ligados a la cooperación, preguntándose sobre su eficacia, las tendencias de cooperación internacional, el acceso a fuentes internacionales de financiamiento, el alcance de la cooperación comunitaria en el espacio de la CPLP y sus mecanismos con vista a perfeccionar este importante instrumento de afirmación y desarrollo en la Organización.

6. Incentivar la afirmación de la Reunión de los Puntos Focales de Cooperación como un foro privilegiado de diálogo y toma de información sobre las políticas de cooperación.

7. Incentivar la coordinación multilateral de las acciones de cooperación para el desarrollo y que podrá posibilitar:

a) Amonizar las prácticas y procedimientos de los Estados miembros, simplificando los mecanismos de distribución y ayuda.

b) Analizar los instrumentos y mecanismos de implementación de la ayuda que mejor se adapten a la realidad de los Estados miembros.

c) Orientar las acciones de cooperación fundamentalmente en función de los objetivos de reducción de la pobreza, articulándolas con las estrategias nacionales de desarrollo y con los programas de lucha contra la pobreza, que irán a asegurar mayor eficacia en los programas de cooperación.

d) Contribuir a que los Estados miembros beneficiarios asuman una postura más pro-activa en definición de las acciones de cooperación en su beneficio.

8. Promover una mayor implicación de la sociedad civil en las actividades y programas de la CPLP, en particular, incluyendo las diásporas, en cuanto agentes fundamentales en la promoción del desarrollo y en la reducción de la pobreza en sus países de origen.

Después de tres años de la última formulación de una Estrategia de Cooperación en la CPLP y teniendo en cuenta los debates que han tenido lugar durante este periodo de diversas reuniones estatutarias, la CPLP buscó aumentar su nivel de desempeño en el campo de la cooperación al desarrollo, incluyendo orientar la intervención en una estrategia basada en los resultados.

Por otro lado, hay factores externos que impulsan una adopción de medidas y métodos que pueden facilitar la creación de asociaciones con actores de distintos sectores sujetos a la cooperación internacional al desarrollo.

En este contexto, se propone una nueva forma de trabajo de cooperación en la CPLP, lo que sugiere medidas para mejorar la eficiencia, la eficacia, la coordinación y la armonización de las actividades de cooperación realizadas por la Comunidad. Cuya aprobación permitirá la elaboración de un nuevo Plan Indicativo de Cooperación (PIC) para el periodo 2010-2012, cuyas claves son:

- Supervisión y seguimiento de proyectos y acciones específicas acordadas o en curso.
- Inicio de Proyectos y medidas concretas aprobadas en el RPFC XVIII.
- Avances logrados en temas de monitorización de los procesos relacionados con la concretización de la misión en el terreno y la producción de la respectiva relación de las recomendaciones.
- Desarrollo de las soluciones técnicas y jurídicas que permitieron el inicio de los proyectos incluidos en el PIC cuyo inicio se retrasó.
- Profundización en el proceso de reflexión sobre una nueva visión estratégica para la cooperación del CPLP, que conducirá a la elaboración de un nuevo PIC.
- Continuación del debate en torno a la revisión de las Normas del Fondo Especial de la CPLP.

Capítulo V. Análisis de un ecosistema de saberes.

1. Un ecosistema de saberes en Lisboa.

Durante los primeros años del siglo XXI, ha comenzado a producirse un mayor interés en los movimientos estudiantiles africanos a Europa y, en nuestro caso, a Portugal. Diversos autores y, sobre todo, autoras (Costa, 2012 y 2013; Faria, 2009 y 2011; Faria y Liberato, 2012; Gusmão, 2004; Jardim, 2013) del ámbito lusófono han comenzado a basar sus investigaciones en esta temática desde diferentes disciplinas, creando una corriente académica interdisciplinar que discurre por la pedagogía, la sociología, la política, la antropología, la medicina o la cooperación internacional.

El estudio de la situación de los y las estudiantes africanas en Lisboa se plantea desde la propuesta de la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos. La aplicación de estas teorías en un ecosistema de saberes puede posibilitar la comprensión de las diferencias epistemológicas que se producen en las universidades portuguesas y occidentales con el proceso de globalización y el consecuente aumento de la movilidad estudiantil internacional.

Según datos de la UNESCO (UNESCO-UIS, 2006 y 2009), África Subsahariana es la región mundial con mayor número de estudiantes que emigran a otras regiones mundiales, principalmente Europa Occidental, para formarse en el ámbito universitario. Esta nueva situación crea unas modificaciones en estos ecosistemas de saberes que tienen repercusión social, política, económica y cultural tanto en las sociedades occidentales como en las africanas.

El ecosistema de saberes es un concepto que Santos no lo desarrolla literalmente, pero que subyace en su discurso intelectual. La palabra ecosistema es un término abreviado de sistema ecológico. Según la teoría sistémica, un sistema es un conjunto de elementos que se relacionan entre sí, en el cual, el conjunto del sistema es algo más que la suma de sus partes o elementos. El geógrafo Peter Haggett define el sistema como “un conjunto de componentes y las relaciones entre ellos” y consta de “tres ingredientes principales: los componentes o elementos, las relaciones entre ellos y el límite que separa el sistema del resto del mundo” (Haggett, 1994: 54). En estos sistemas se producen una serie de transferencias de energías, con feedback o realimentación de los elementos mediante secuencias o ciclos más o menos largos de *inputs* o *outputs*, es decir, de entradas o salidas de energía del

sistema (Haggett, 1994: 56). El término ecológico data del año 1868, utilizado por el biólogo alemán Ernst Haeckel para “exponer sus estudios de las plantas en relación a su medio ambiente, y deriva de la palabra griega *oikos* que significa “casa” o “lugar en que vivir” (Haggett, 1994: 57). Por lo tanto, la definición sencilla de un ecosistema sería “un sistema ecológico en que plantas y animales están vinculados a su medio ambiente a través de una serie de circuitos de feedback” (Haggett, 1994: 54). Desde las ciencias sociales, se ha producido una adaptación de los conceptos de las ciencias experimentales (y viceversa) para explicar algunas de las cuestiones que se plantean dentro de las relaciones humanas. Bauman interconecta el concepto de sistema en la *Cultura como praxis* (2002), indicando los límites del sistema como zonas coercitivas y de conflicto social, cultural e identitario:

Al hablar de un agregado de elementos como de un «sistema», damos por hecho que todos esos elementos están «interconectados», es decir, que el estado de cada elemento depende de los estados asumidos por todos los demás. Por lo tanto, la red de dependencias en que se ven involucrados todos los elementos limita la gama de posibles variaciones en el estado de cada uno de ellos. Mientras se observen estos límites, el sistema se halla «en equilibrio», reteniendo la capacidad para recuperar su forma característica y para preservar su identidad a pesar de las perturbaciones locales y temporales; evita, en definitiva, que sus unidades, o siquiera una de ellas, alcancen un punto sin retorno. Mientras permanecen en el seno del sistema, todos los elementos (unidades, ingredientes, variables) están ligados en una telaraña de determinaciones recíprocas, que los mantiene a raya para evitar que sobrepasen los límites permitidos y que hagan perder el equilibrio a todo el conjunto. O, para expresarlo de forma negativa, si no se mantiene a raya un elemento o no se puede hacer en caso de necesidad, dicho elemento no puede formar parte del sistema ni permanecer en él. En su esencia, lo sistémico es la manera de subordinar la libertad de los elementos al «patrón de mantenimiento» de la totalidad. Se sigue de lo que se ha dicho antes que, para cumplir con los criterios de la sistemática, el conjunto de elementos se debe circunscribir, debe tener fronteras. No se puede hablar de sistema si no se puede decidir qué elementos están dentro de él y cuáles permanecen fuera. A los sistemas les sientan mal las tierras de nadie y las zonas poco definidas. Por otra parte, las fronteras hay que guardarlas, limitando y, sobre todo, controlando los movimientos que las atraviesan: de hecho, los pasos incontrolados por las fronteras equivalen al colapso del sistema. Se puede dejar entrar elementos externos bajo ciertas condiciones: deben emprender un proceso de adaptación o acomodación, es decir, una modificación que les permita «encajar» en el sistema o, lo que es lo mismo, que permita a este asimilarlos. La asimilación es una calle de un solo sentido: el sistema pone las reglas de admisión y evalúa los resultados de la adaptación; en realidad, continúa

siendo un sistema mientras sea capaz de hacer todo eso. Desde la perspectiva de los recién llegados, asimilación significa transformación, mientras que para el sistema, quiere decir reafirmación de la identidad propia (Bauman, 2002: 34).

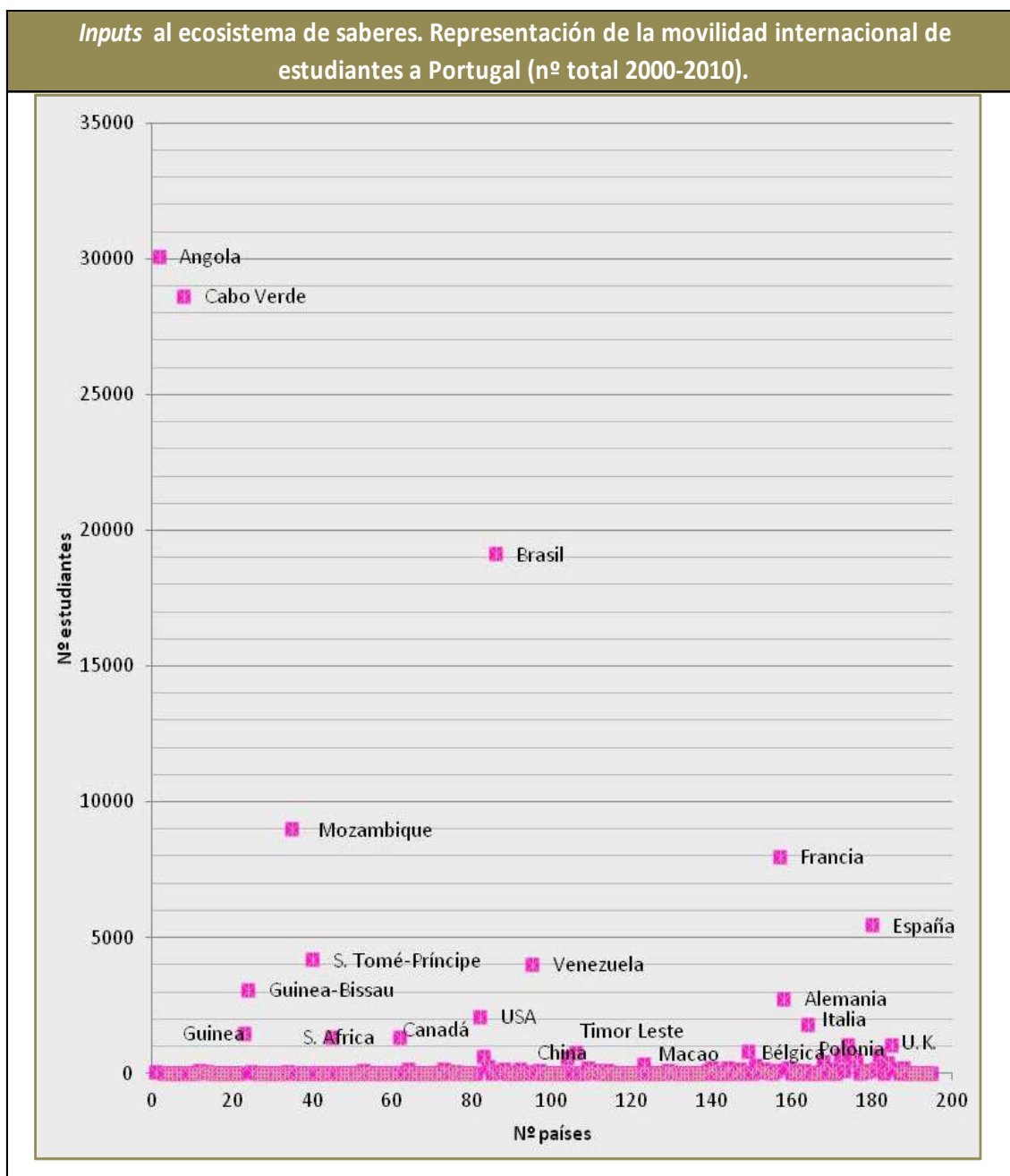
En este sentido, un ecosistema de saberes sería un conjunto de conocimientos científicos y no científicos que se interrelacionan entre sí a través de unos procedimientos de inputs-outputs de aprendizajes compartidos en un lugar determinado. En este caso, el lugar donde se hace el análisis sería Lisboa, y más concretamente, el contexto universitario de Lisboa, donde se producen una serie de conexiones, relaciones y aprendizajes entre los diferentes alumnos y alumnas que se movilizan desde sus lugares de conocimiento africano, con todas las connotaciones coloniales también de asimilación cultural y epistemológica, hasta la metrópoli histórica portuguesa. En Lisboa, no sólo se encuentran estudiantes africanos y portugueses, sino que a este destino acuden una variedad de estudiantes de todo el mundo, haciendo más complejas las relaciones y aumentando los “inputs” al ecosistema de saberes. Lisboa se constituye como el principal destino de la movilidad estudiantil, siendo un polo de atracción para otras migraciones internacionales (Fonseca, 2008: 62). El aumento de estos “inputs” de saberes está relacionado con la idea de que cada alumno y alumna que llega a Lisboa aporta, aunque sea mínimamente, un conocimiento diferenciado, según su formación escolar y su lugar de origen, de otros estudiantes que procedan de otra región del mundo.

En el gráfico siguiente, podemos comprobar la relación de estas movilidades estudiantiles al sistema universitario de Portugal durante la primera década del siglo XXI, según la base de datos de la UNESCO (www.unesco.org). En el mismo podemos apreciar la mayor afluencia de movilidad de los países correspondientes a la CPLP, principalmente por la razón de la lengua portuguesa y las relaciones históricas tanto de la educación, como sociales, culturales, económicas, político-administrativas que crea un vínculo emotivo y simbólico entre estos países lusófonos y Portugal. Los países más destacados son Angola y Cabo Verde, con una movilidad internacional que ronda los 30.000 estudiantes y los 28.000, respectivamente. En un segundo plano, hasta esta fecha de 2010, se encuentra Brasil, con cerca de 20.000 estudiantes, seguido de Mozambique, con 9.000.

Posteriormente, se encuentra la movilidad de estudiantes desde Francia y España, debida al factor de la cercanía geográfica, así como a un factor de buenas relaciones históricas con Portugal, en el caso de Francia, desde la época de Salazar y De Gaulle, donde se establecieron relaciones “amigables y afectuosas”, estableciendo acuerdos bilaterales en el ámbito cultural, económico, político y técnico (BGU, 1966, 497-498: 12). En el caso de España, compartir una frontera con Portugal desde la creación de estos dos Estados ibéricos ha generado unas vinculaciones que, junto con la similitud de las dos lenguas, hace que sea un destino atractivo y cercano para la movilidad estudiantil española.

El caso de Venezuela como uno de los países que más movilidad estudiantil tiene a Portugal es debido a la diáspora portuguesa ocurrida desde mediados del siglo XX a Venezuela, donde aproximadamente un 5% de la población es portuguesa o descendiente de portugueses, y 500.000 personas hablan portugués como lengua minoritaria en Venezuela (Bondarenko, 2010).

Figura 27. Inputs al ecosistema de saberes en Portugal (periodo 2000-2010)



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO.

2. La herencia colonial en el ecosistema.

La formación de estos estudiantes africanos y africanas ha generado unos cambios sustanciales tanto en las poblaciones de origen como en las de destino. Esta situación es otro de los productos derivados del proceso de globalización y que, en el caso de la CPLP, tiene su fundamentación en el proceso histórico colonial y en las relaciones culturales y lingüísticas que resultan del mismo. Parafraseando a Venâncio, es imposible concebir la formación de las personas africanas desligada del fenómeno del colonialismo. Este doctor en Etnología por la Johannes Gutenberg-Universität Mainz opina sobre el colonialismo que:

A sobrevivência deste dependeu da formação de quadros que serviram de intermediários entre os colonizadores, em situação de minoria, e as populações africanas, integradas em sociedades tradicionais, periféricas, em situação de maioria. A formação de quadros implicava ensino, e ensino formal. Isto é: administravase a uns tantos africanos, geralmente elementos dos estratos sociais superiores das sociedades tradicionais, um ensino que, sendo – em muitos casos – pretensamente a cópia do modelo metropolitano, acabava sempre por perder em qualidade. Ou porque faltavam professores devidamente qualificados ou porque havia, à partida, uma preocupação explícita das autoridades coloniais em torná-lo profissionalizante, a degeneração tornava-se inevitável. Alguns, muito poucos, dos absolventes do grau secundário lograram deslocar-se à metrópole e frequentar um curso universitário em circunstâncias iguais às dos seus colegas europeus (Venâncio, 1992: 6).

Y añade:

Estes dois grupos de africanos letrados, motivados pela ascensão nas sociedades colonial e metropolitana, esforçaram-se, num primeiro momento, por identificar-se com o invasor, com o colonialista. Alienaram-se culturalmente, constituindo então o que geralmente se designa de elites coloniais. Contudo, olhados com desconfiança pelos africanos das sociedades tradicionais e sem serem aceites na sua plenitude de homens livres e pensantes pelas sociedades colonial e metropolitana, apercebem-se, num segundo momento, da inautenticidade cultural e humana em que tinham caído. Esta descoberta é o início de um processo de consciencialização que passa pela reivindicação da autenticidade cultural do seu status com os meios de expressão que o colonizador lhes legara: o idioma e a faculdade de se expressarem literariamente nele (Venâncio, 1992: 7).

Fanon, siguiendo este punto de vista anticolonial, opinaba en *Los condenados de la tierra* que “la élite europea se dedicó a fabricar una elite indígena; se seleccionaron adolescentes, se les marcó en la frente, con hierro candente, los principios de la cultura occidental, se les introdujeron en la boca mordazas sonoras, grandes palabras pastosas que se adherían a los dientes; tras una breve estancia en la metrópoli se les regresaba a su país, falsificados” (Fanon, 1999: 7). El profesor Ngũgĩ wa Thiong’o reafirma el pensamiento fanoniano con su propia vivencia durante la formación sufrida en la escuela del colonizador en su propio país, “então quando eu fui para a escola, para a escola colonial, esta harmonia quebrou-se. O idioma da minha educação deixou de ser o idioma da minha cultura” (en Venâncio, 1992: 6). Esta ruptura con su propia identidad, con su enajenación, provocó que “muchos de los africanos formados en Occidente no han sido capaces de descubrir la autenticidad de su propio pensamiento” (Nkogo, 2001: 40).

Para nuestra desgracia, la actual estructura política de nuestras sociedades africanas contribuye a reafirmar los tópicos difundidos sobre los africanos. Los pavorosos índices de analfabetismo, la ausencia de bienes culturales y la mala calidad de la educación occidentalizada no hacen sino mantener a las poblaciones en la ignorancia, concebida como un mecanismo más de dominación y opresión (Ndongo-Bidyogo, 2009: 175).

El objetivo de colonizar y educar los pueblos coloniales dentro de los moldes de la cultura portuguesa estaba imbuido de profundas contradicciones ya que, si por un lado “era necesario un mínimo de europeización para imponer un orden social que posibilitase la exploración económica”, por otro lado, no se podía permitir que “los africanos asimilasen la cultura y las técnicas europeas con demasiado éxito pues podrían constituir una amenaza a la dominación colonial” (Ferreira, 1977: 138-139). Esta forma de pensar del colonizado no podía dejar de reflejarse en el número de estudiantes negros que frecuentaban la enseñanza secundaria (Neves, 2012: 137).

En este sentido, Portugal ocupó y ocupa un lugar importante como país de formación de cuadros de los PALOP. La cuestión que plantean las profesoras Ana Bernard da Costa (perteneciente al, ya desmantelado por la reestructuración económica universitaria, Centro de Estudos Africanos del ISCTE-IUL) y Margarida Lima de Faria, es saber hasta cuándo se mantendrá esta situación de movilidad académica de los PALOP hacia Portugal y el protagonismo de éste en la formación de cuadros africanos lusófonos (Costa y Faria, 2012: 15). A pesar de los esfuerzos por crear universidades en los PALOP, “continúa o éxodo de estudantes destes cinco países para universidades estrangeiras”. El papel de Portugal en el mercado internacional de enseñanza superior es una de las opciones que se presentan para la elección de realizar los estudios universitarios a nivel global, aunque guarda un “lugar simbólico”, “não liberto que está da sua história colonial e das ligações que construiu” (Costa y Faria, 2012: 9).

Ferreira, en 1973, afirmaba que la política de educación en las colonias, aplicada desde comienzos del decenio de 1960, no se proponía “el progreso de la población africana”, la cual, a pesar de haber habido un cambio, seguían siendo “discriminados en lo que toca a la educación, por medio de barreras sociales y económicas”, y decía en aquel momento que “el acceso a la enseñanza es particularmente difícil en los niveles secundario y superior; que prácticamente no existe participación alguna de los africanos en las actividades científicas que se desarrollan en las colonias; que el Estado no ha hecho prácticamente nada en materia de investigación científica; y que el total a que ascienden las inversiones públicas en la esfera de la educación y de la ciencia autoriza a dudar del interés que el Estado pone en la educación de las colonias y, por consiguiente, en la educación de los africanos en general”. En este sentido,

los esfuerzos desplegados por Portugal en favor de la educación de los africanos han sido impuestos por los imperativos propios del colonialismo portugués, por la situación internacional y, en particular, por la acción de los movimientos de liberación que proponen una alternativa a la dominación portuguesa. No hay duda de que Portugal ha logrado formar una élite africana que, aunque poco numerosa, constituye una pequeña burguesía local y que incita a los empleados públicos y a los «cuadros» inferiores africanos a aliarse con Portugal. La necesidad de contar con este personal puede conducir a una solución de tipo neocolonialista que acaso sea considerada como un «éxito» de la política educativa portuguesa pero que, ciertamente, contribuirá muy poco a mejorar la situación de los africanos (Ferreira, 1973: 32).

Esta colonialidad del saber se refleja en la misma institución de las universidades lisboetas. Por ejemplo, en el Centro do Estudos Africanos, perteneciente a ISCTE-IUL, una universidad privada localizada en el campus universitario de Lisboa, existe una apropiación del conocimiento africano por parte de académicos portugueses y portuguesas. El acceso a este “lugar del saber africano” queda restringido a ciertas personas europeas, blancas, que, desde hace años, han estudiado las culturas africanas con buenas producciones de investigación.

En este sentido, algunas de las personas entrevistadas ofrecían una interpretación de esta situación colonial universitaria, aludiendo a un “techo de cristal” localizado en la norma no escrita de la institución. El “techo de cristal” hacía referencia a que cualquier estudiante africano o africana podía acceder a unos estudios académicos de cualquier nivel, pero, al intentar afirmarse como investigadores en el ámbito universitario, se encontraban con unas trabas que se atribuía, en un principio, a una “discriminação”, concepto que posteriormente derivó a la palabra “racismo”. Según esta opinión, los estudiantes africanos y africanas se encuentran en una posición de “subalternos”, realizando trabajos de becarios o auxiliares para realizar labores de investigación de recogida de

muestras, entrevistas, etc, pero cuando consiguen cierto *status* académico, su única salida a la subalternidad es emigrar a universidades extranjeras en Suiza, Reino Unido o Estados Unidos. Allí donde los ecosistemas de saberes posean una mayor empatía epistemológica y una mayor disposición a la diversidad de saberes. Costa (2012) expone en su investigación sobre la afluencia de estudiantes africanos y africanas a Portugal que muchos de sus informantes declaran sentirse identificados por la población como “africanos e negros e de serem vítimas de racismo ou de práticas discriminatórias nas suas vivências quotidianas. A condição de africano e negro cria em Portugal, de imediato, uma identidade “outra” (mesmo para aqueles que já nasceram em Portugal e são descendentes de segundas e terceiras gerações de imigrantes)” y se crean unas comunidades estereotipadas que genera unas “comunidades específicas africanas no meio estudantil universitário” (Costa, 2012: 148).

Estrechamente relacionado con esa idea de apropiación del conocimiento, Altbach señala que

Del mismo modo que la globalización ha tendido a hacer que se concentren la riqueza, el saber y el poder en manos de quienes ya los poseían, la movilidad académica internacional ha favorecido a sistemas e instituciones educativos ya desarrollados. Hay claras muestras de desigualdad en el mundo en expansión de la educación superior internacional. Las iniciativas suelen ir en el sentido Norte-Sur. La posesión del saber, los productos del saber, la infraestructura de tecnologías de la información y similares están casi exclusivamente en manos de instituciones, corporaciones y grupos de intereses localizados en el Norte. Otras iniciativas y programas fluyen principalmente de Norte a Sur, aunque estamos presenciando una cantidad cada vez mayor de actividades Sur-Sur, sobre todo en Asia y África. Aunque la internacionalización es mucho más que una calle de un solo sentido y no se puede negar que llena vacíos importantes en el tercer mundo, está ampliamente controlada por el Norte (Altbach, 2006: 15).

Ante la presunta existencia del “techo de cristal” para los estudiantes africanos y africanas, la verificación de este hecho racista y discriminatorio sería fuente de una polémica importante, además de la comprobación de que la estructura colonial sigue perenne en lo que concierne a la restricción del acceso de los “colonizados” a los ámbitos de poder del “colonizador”, entendido desde una conceptualización dualista. En el trabajo de campo realizado, pude asistir a dos observaciones “participantes” que no demuestran ninguna existencia del techo de cristal, pero que pueden ser una aproximación subjetiva a lo explicado por la persona entrevistada.

La primera fue la asistencia a la presentación de un libro sobre estudiantes africanos y africanas en una librería de Lisboa. En esta presentación, se encontraban cuatro investigadores e investigadoras relacionados con los estudios africanos. La temática era sobre estudiantes provenientes de países

africanos lusófonos que se habían trasladado hasta Lisboa para formarse en la universidad. Todas las y los ponentes eran europeos, blancos, y, aunque en la elaboración de las encuestas habían participado estudiantes africanas y africanos, no formaban parte del selecto equipo que presentaba la publicación. Entre el público, dos aparentes africanos destacaban sobre la veintena de personas sexagenarias que escuchaban las explicaciones. Parecía responder a la dinámica educativa de un eslogan ilustrado de “todo para los africanos, pero sin los africanos”.

La segunda observación fue la asistencia a la lectura de la tesis doctoral de una doctoranda angoleña en el ISCTE-IUL. La tesis versaba sobre resiliencia social en contextos de guerra en una población rural de Angola. Su tesis estaba rodeada de un aura política aparentemente perjudicial para su imagen académica. Dentro del público que había acudido a la defensa, se encontraban amigos y amigas africanas de la doctoranda, vestidos al estilo occidental. Su apariencia era propia de personas pudientes, con un buen nivel de vida, versados en el uso continuo de aparatos tecnológicos. El tribunal estaba compuesto por siete personas, cinco doctores y dos doctoras, y sólo dos doctores eran de origen africano.

Estas situaciones, en sí mismo, no pretenden ni pueden aseverar la existencia de ningún “techo de cristal” en la universidad lisboeta, que evite el acceso de la intelectualidad universitaria africana a cotas de “poder” académico, pero sí se percibe una “herencia” (Bourdieu y Passeron, 2009) epistemológica, una narrativa europea en los centros de conocimiento universitario sobre África que supone una “orientalización” de la producción investigadora universitaria (Said, 1990).

Para superar esta apropiación del conocimiento, la Declaración de la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior) en 2009 afirma que “el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” y añadía que “es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”. Para llevar a cabo esto propone que “es necesario institucionalizar espacios de participación indígena y afrodescendiente en todos los ámbitos de decisión y poder académico, así como desarrollar enfoques, metodologías, formas de aprendizaje, pedagogías y uso de tecnologías que fomenten el dialogo intercultural en la docencia, investigación y extensión”. Así mismo, añade que “resulta necesario adecuar las instancias de Estados y gobiernos para hacer posible la implementación y el reconocimiento de las modalidades de educación intercultural” (UNESCO-IESALC, 2009). Estas recomendaciones serían positivas para la inclusión de los investigadores africanos y africanas dentro de las plantillas profesionales de las plataformas universitarias docentes y de investigación, creando un ecosistema de saberes más diversificado, no dominante, en el cual sean los

africanos y africanas “sujetos del proceso de sus creencias” (Freire, 1990: 54) y de sus conocimientos.

Para finalizar, comentaremos dos huellas del pasado colonial en las inmediaciones del campus de Lisboa. La primera es en el edificio de la Biblioteca Nacional, que forma parte del campus, aunque no pertenezca directamente a ninguna universidad. En el gran vestíbulo de la entrada a la biblioteca y los archivos, se pueden contemplar dos murales que flanquean el vestíbulo a ambos lados, con unas dimensiones aproximadas de 15x8 metros. Los murales fueron realizados en 1966, en plena dictadura salazarista, y representan un mapa mundi durante la época de los descubrimientos, cuando el imperio portugués se disputaba junto a otros imperios europeos el reparto del mundo y, como se aprecia en la imagen, también de África (Figura 28-a). La situación de esta obra colosal en este edificio, donde se guarda la sabiduría y el conocimiento de la cultura portuguesa, es una manifestación de la colonización del saber en el siglo XXI. Cualquier estudiante africano o africana que haya venido a Lisboa a estudiar y tenga la oportunidad de pasar entre estos murales hacia la gran sala de investigación podrá reconocer el pasado colonial que, durante generaciones, le coloniza epistemológicamente y le subyuga a este conocimiento portugués y occidental.

La segunda huella es la propaganda elaborada por la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnología (ULHT) para el año 2012/2013 (Figura 28-b). Su eslogan para ese año es “Ano de conquistas”, cuestión un tanto criticable que se trata de aclarar en la editorial de la siguiente manera: “conquistar es para nós sinónimo quer de um processo individual de realização, quer de um processo coletivo de definição e criação em conjunto de condições para a obtenção de benefícios que são de todos” y prosigue que esa intención de conquistar “não correspondem á adição de mais nenhum espaço vital a um domínio que já se possui, mas antes á demonstração de uma capacidade de realizar em condições adversas, de não se deixar abater por cenários verdadeiros ou inventados, de acima de tudo continuar diariamente nas pequenas realizações a garantir aquilo que se deseja”. No obstante, subyace un cierto mensaje relacionado con la ideología colonial y neocolonial que, como se ha visto, ha sido necesario aclarar por la propia ULHT.

Figura 28. Huellas coloniales en el ecosistema de saberes de Lisboa (año 2012)

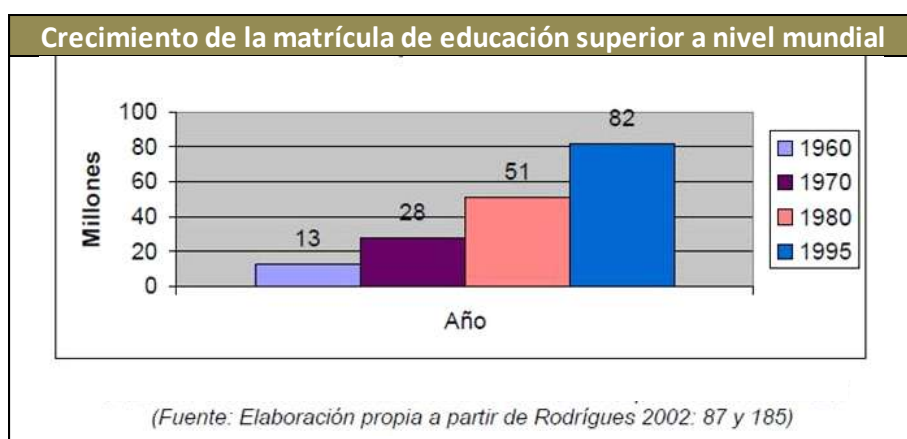


Fuente: Biblioteca Nacional y ULHT.

3. La globalización del modelo Bolonia: ¿una neocolonización de la hegemonía occidental?

Según la UNESCO (2004: 96), entre 1970 y 1990 “el número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior se multiplicó por más de dos, pasando de 28 a 69 millones”. Según Santos Velasco, esta cifra llegó a 82 millones en 1995 (2004: 50), y esta cifra podría ser de 150 millones en 2025, según la UNESCO. En África, Asia y América Latina “el fuerte crecimiento demográfico ha contribuido a aumentar la afluencia al nivel de primaria y secundaria, provocando así un aumento de los estudiantes en la enseñanza superior, aunque en proporciones menores que en Europa o América del Norte”.

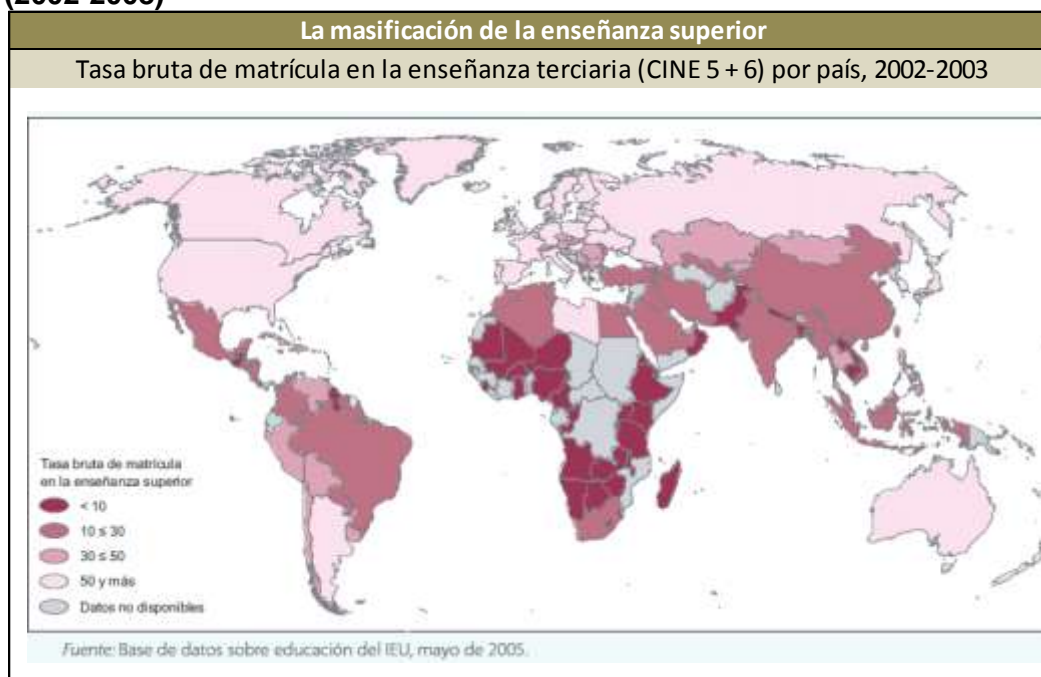
Figura 29. Crecimiento de la matrícula de educación superior a nivel mundial (1960-1995).



Fuente: Santos Velasco, 2004: 50

Según la información de la UNESCO, “mientras que en los países ricos las tasas de matrícula en la enseñanza superior pasaron de un 2,2% en los años sesenta a un 59% en 2002, en el caso de Europa, y de un 7,2% a un 55% en América del Norte, en los países menos adelantados esas tasas sólo aumentaron del 1,3% al 4%”. Por lo que “se observa una gran disparidad entre países ricos y pobres en lo que respecta al número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior” (Unesco, 2005: 96), tal y como se observa en el mapa:

Figura 30. Mapa de la masificación de la enseñanza superior en el mundo (2002-2008)



Fuente: Unesco, 2005: 96

Altbach (2008) expone que el fenómeno de la masificación fue “la fuerza dominante de la educación superior en la segunda mitad del siglo XX y seguirá teniendo impacto en el siglo XXI” y ha supuesto un “cambio revolucionario”. De acuerdo con Altbach, la educación superior fue considerada, durante siglos, como “coto exclusivo de una pequeña elite”, con instituciones académicas pequeñas y uniformes. Para este autor, la masificación de la educación superior “no sólo ha significado el aumento del número de estudiantes, sino también un incremento radical del número y el tipo de instituciones académicas” (Altbach, 2008: 9), así mismo,

La educación superior de masas ha conllevado una mayor desigualdad en los sistemas académicos –disparidades entre las universidades de alta calidad que están en la cima y las numerosas instituciones modestas o de baja calidad con acceso masificado que ocupan los últimos puestos. Es probable que las instituciones líderes hayan mejorado en los países industrializados, mientras que, en todo el mundo, la calidad ha disminuido en el sector inferior. La masificación crea forzosamente más variaciones y mayor diversidad en los sistemas académicos. Genera oportunidades de acceso sin precedentes en la historia mundial, pero, al mismo tiempo, crea sistemas que son menos igualitarios y más difíciles de financiar (Altbach, 2008: 10).

Con toda esta complejización del entramado universitario, en 1988 se produce el inicio de la implantación del Proceso de Bolonia en Europa, el cual, en 2011, “involucra a cuarenta y siete países de Europa y Asia y se ha consolidado e irradiado como un modelo de armonización de arquitecturas educativas superiores en el mundo” (Carimán, 2012: 25). Este modelo de Bolonia “ha instalado con fuerza un lenguaje común y un discurso legitimador” que busca introducir “paradigmas, normas, ideas, significados y prácticas” mediante “un proceso de socialización” en muchos de los sistemas educativos de todo el mundo, incluida África (Gacel-Ávila, 2011). En el caso chileno, Carimán (2012) se pregunta si “la incorporación no formal de Chile al Proceso de Bolonia puede ser considerada como un caso de colonialismo de políticas” educativas (Carimán, 2012: 25).

Este Proceso de Bolonia, con sus delegaciones mundiales en construcción, proyecta un modelo de gestión del conocimiento académico. En el preámbulo a la Magna Charta Universitatum, los Rectores de las Universidades europeas se reúnen con ocasión del IX Centenario de “la más antigua de ellas, cuatro años antes de la supresión definitiva de las fronteras intracomunitarias y ante la perspectiva de una colaboración más amplia entre todos los pueblos europeos, estiman que los pueblos y los Estados han de ser conscientes del papel que las universidades deberán tener en el futuro en una sociedad que se transforma y se internacionaliza, y consideran:

- 1) que el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico, que se forja en los centros de cultura, de conocimiento y de investigación en que se han convertido las auténticas universidades;
- 2) que la tarea de difusión de los conocimientos que la universidad ha de asumir respecto a las nuevas generaciones, implica, hoy, que se dirija también al conjunto de la sociedad cuyo porvenir cultural, social y económico exige especialmente un considerable esfuerzo de formación permanente;
- 3) que la universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida”.

Cuyos principios fundamentales son:

1. La universidad —en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia— es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza. Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente cualquier poder político, económico e ideológico.

2. En las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza sea igualmente capaz de seguir la evolución tanto de las necesidades y de las exigencias de la sociedad como de los conocimientos científicos.

3. Siendo la libertad de investigación, de enseñanza y de formación el principio básico de la vida de las universidades, tanto los poderes públicos como las universidades, cada uno en sus respectivos ámbitos de competencia, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental. Con el rechazo de la intolerancia y mediante el diálogo permanente, la universidad es un lugar de encuentro privilegiado entre profesores —que disponen de la capacidad de transmitir el saber y los medios para desarrollarlo a través de la investigación y de la innovación— y estudiantes —que tienen el derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello.

4. La universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal, ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

Utilizando los siguientes medios “eficaces” y “adaptados a la situación contemporánea” para lograrlo:

1. A fin de preservar la libertad de investigación y de enseñanza, deben facilitarse al conjunto de los miembros de la comunidad universitaria los instrumentos adecuados para su realización.

2. La selección de los profesores, así como la reglamentación de su estatuto, deben regirse por el principio de la indisociabilidad entre la actividad investigadora y la actividad docente.

3. Respetando la especificidad de su situación, cada universidad debe garantizar a los estudiantes la salvaguarda de las libertades, así como las condiciones necesarias para alcanzar sus objetivos en materia de cultura y de formación.

4. Las universidades —y especialmente las universidades europeas— consideran el intercambio recíproco de información y de documentación y la multiplicación de iniciativas comunes, como instrumentos fundamentales para el progreso continuado de conocimientos.

Por estos motivos y, “volviendo a los orígenes”, la declaración de Bolonia propone a las universidades que alienten “la movilidad de los profesores y de los estudiantes, y estiman que una política general de equivalencia en materia de estatutos, de títulos, de exámenes (aún manteniendo los diplomas nacionales), y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión contemporánea”.

Esta “ampliación de las fronteras del saber por fuera de las universidades”, transforma la lógica de “la prestación de servicios educativos y las prácticas pedagógicas”, que han sido sostenidas durante los últimos dos siglos, y “nace una nueva fase de la educación superior marcada por la internacionalización” (Genyelbert y Acosta, 2013: 77).

Pero Altbach (2006) sugiere que hay “muchas razones implícitas” en la internacionalización académica mundial, la cual se estructura en función de unos “estímulos significativos”, entre los que destacamos:

- Ganancias. Ganar dinero es una motivación importante para algunos proyectos de internacionalización. Es el caso, sin excepciones, del sector lucrativo, pero también para algunas universidades tradicionales del sector no lucrativo que han intentado resolver sus problemas de financiamiento gracias a los ingresos que proceden de las iniciativas internacionales. [...] Para muchos países el reclutamiento de estudiantes internacionales es también una forma de conseguir ganancias, tanto de forma directa como indirecta. [...] Pero cuantificar con exactitud el alcance financiero de la internacionalización académica en sus múltiples modalidades es imposible. Los montos son altos. Para un número cada vez mayor de países, la industria del conocimiento empieza a ocupar un lugar importante en la economía global y la educación superior es un elemento significativo en dicha economía (Altbach, 2006: 17-18).
- Políticas europeas. No queda claro aún cómo las iniciativas de Bolonia y la armonización de la educación superior en Europa afectarán las directrices internacionales dentro de la Unión Europea o entre ésta y el resto del mundo. ¿Construirá la Unión Europea un muro para proteger su propio espacio europeo de educación superior, o dará la bienvenida a estudiantes y programas del resto del mundo? ¿Se impondrá el cobro de matrículas y otras cuotas para estudiantes que no pertenecen a la Unión Europea? La respuesta a éstas y otras preguntas todavía no se ha encontrado (Altbach, 2006: 38).

3.1. La mercantilización de la universidad: África en la periferia subalterna.

Manzano-Arrondo describe de la siguiente forma el paso de la universidad como institución educativa formadora y transmisora de conocimientos y valores, a la universidad-empresa de la economía neoliberal:

Figura 31. Proceso de transformación de la universidad.

Traslación literal	
Lo que la academia es	Pasa a verse como
Educación	Inversión
Estudiante	Cliente/consumidor
Misión académica	Satisfacción clientes
Perspectiva académica	Perspectiva empresarial
Método académico	Excelencia
Universidad	Empresa
Verdad	Visión del cliente

Fuente: Manzano-Arrondo, 2012: 272

Ya en 1995 el Banco Mundial y la UNESCO aportaban conclusiones opuestas a la importancia de las relaciones entre educación superior y sociedad (Ramalho *et al.*, 2012). La UNESCO sostenía la perspectiva de que “la educación superior es un bien público y que es necesaria una internacionalización desde el principio de solidaridad y cooperación”. El Banco Mundial, en cambio, concluía que estas relaciones debían dirigirse hacia “una mayor integración con el sector privado y empresarial, que deberían participar en los órganos de gobierno de las universidades, y a una mayor atención al mercado, potenciando la diversificación institucional, con la privatización como prioridad”. De acuerdo con Ramalho, estas dos perspectivas “resumen tendencias y tensiones que continúan en la actualidad y que influyen en la re-significación del rol de la educación superior en la sociedad” (Ramalho *et al.*, 2012: 39).

La visión del Banco Mundial parece afianzarse en el sentido de converger hacia la mercantilización de la enseñanza y la ingerencia de instituciones internacionales de financiamiento que pasan a ordenar la estructura de la educación (Jezine *et al.*, 2011: 75). Según Jezine, estas instituciones siguen los principios de la lógica neoliberal en la cual la educación superior es concebida como un nivel de enseñanza que comporta la formación bajo la responsabilidad del individuo, la mejor competitividad en el mercado laboral y una flexibilidad curricular conformada por el aprendizaje permanente (Eurydice, 2010: 36), siguiendo así en la dinámica del consumismo educativo. Así mismo, en este contexto, la movilidad de estudiantes y profesores favorece la jerarquización de saberes (Jezine *et al.*, 2011: 76) y, bajo esta dinámica, únicamente el conocimiento que “puede generar ingresos se valora y recibe apoyo, mientras que los campos que producen pocos ingresos reciben menos atención o, incluso, se descartan” (Altbach, 2008: 11).

Los dos procesos que marcan la década –la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad– son las dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como, el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. Este proyecto, que es de mediano y largo plazo, incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad (Palma, 2012: 151).

Basándose en B.S. Santos (2007a y 2009a), Palma expone que el objetivo de la transformación de la universidad es “poner fin a la democratización del acceso a la universidad y al efecto de masificación que ella provocaba. En Europa domina hoy la idea de postmasificación, la cual pretende legitimar la mercantilización” (Palma, 2012: 153). Según esto, “las ideas que presiden la expansión futura del mercado educativo” orientas por la reforma del Banco Mundial son “las siguientes:

1. Vivimos en una sociedad de la información. La gestión, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica. Dependientes de la mano de obra más calificada, las tecnologías de información y comunicación tienen características que no sólo contribuyen para el aumento de la productividad, sino que son también incubadoras de nuevos servicios donde la educación asume un lugar destacado.
2. La economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad en el uso de la información, aumento de la eficiencia en la economía de servicios e inclusive como condición para la empleabilidad; cuanto más elevado sea el capital humano, mayor es su capacidad para transferir capacidades cognitivas y aptitudes en los constantes procesos de reciclaje a los que obliga la nueva economía.

3. Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de estas dos ideas maestras –sociedad de la información y economía basada en el conocimiento– y por eso tienen que ser ellas mismas transformadas a través de la tecnología de la información y de la comunicación y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre estos y los usuarios o consumidores.

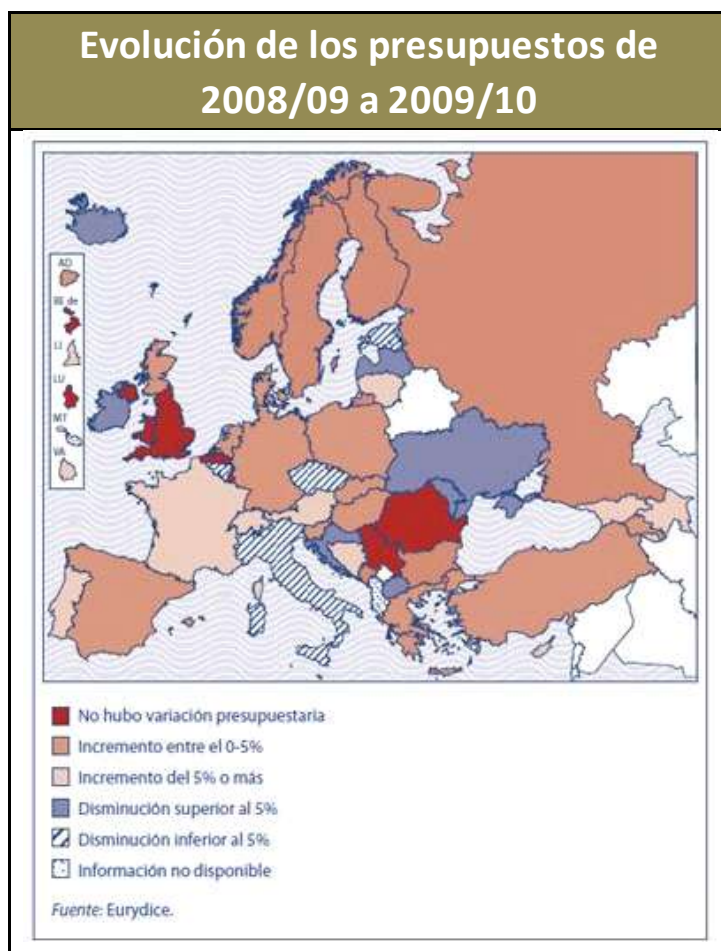
4. Nada de esto es posible en la permanencia del paradigma institucional y político pedagógico que domina a las universidades públicas. Este paradigma no permite: que las relaciones entre los públicos relevantes sean relaciones mercantiles; que la eficiencia, la calidad y la responsabilidad educativa sean definidas en términos de mercado; que se generalice en las relaciones profesor-estudiante la mediación tecnológica (presente en la producción y consumo de objetos materiales e inmateriales); que la universidad se abra (y se torne vulnerable) a las presiones de los clientes; que la competencia entre “los operarios de la enseñanza” sea el estímulo para la flexibilidad, la adaptabilidad a las expectativas de los empleadores, y la selectividad en la búsqueda de los nichos de consumo (léase reclutamiento de estudiantes) con más alto retorno para el capital invertido.

5. Frente a esto, el actual paradigma institucional de la universidad ha sido sustituido por un paradigma empresarial al que deben estar sujetas tanto las universidades públicas como las privadas, y el mercado educativo en el que estas deben intervenir debe ser diseñado globalmente para poder maximizar su rentabilidad. El beneficio (concesión, privilegio) dado a las universidades privadas se traduce en una más fácil adaptación de ellas a las nuevas condiciones e imperativos” (Palma, 2012: 153-155).

En Portugal, durante el curso 2006-2007, había 56 instituciones públicas y 96 privadas, pero el número de estudiantes matriculados era claramente favorable a las públicas con un 75% del estudiantado. La tendencia desde 1997 muestra que esta proporción no se ha reducido desde aquel año, sino que ha aumentado. Según Fragoso, la economía “toma el poder” y “la provisión pública para la ES [Enseñanza Superior] ha descendido a lo largo de los últimos años, [...] en clara coherencia con la visión hegemónica de un Estado neoliberal reductor y no prestatario que intenta desesperadamente reducir el gasto público para ajustar sus finanzas”, reduciendo también el profesorado (Fragoso, 2008: 253). Cuestión ésta que se contradice con la evolución de los presupuestos para educación, recogida por la Comisión Europea en 2010, que observaba un aumento de un 5% en el presupuesto para educación del gobierno portugués, tal y como se aprecia en el mapa (Figura 32). Para la Comisión Europea, “resulta difícil identificar tendencias presupuestarias globales en el Espacio Europeo de Educación Superior. No obstante, el desarrollo sostenible a largo plazo de los sistemas de educación superior de algunos países podría verse seriamente amenazado si continúan los recortes presupuestarios” (Eurydice, 2010: 46). Farroso sostiene que, en este escenario, la contribución de la Enseñanza Superior “al desarrollo social y humano resulta ambivalente”, y el sistema portugués “no es efectivo” y necesita “una reforma”,

ya que la “relativa falta de un control central ha permitido el desarrollo de prácticas interesantes y fundamentales” (Fragoso, 2008: 254).

Figura 32. Evolución de los presupuestos en la U.E. (2008-2010)



Fuente: Eurydice, 2010: 46

Santos (2007a) presenta una propuesta de “ideas-fuerza” para superar algunas de las problemáticas producidas por la mercantilización de la universidad, de las que podemos destacar:

1. “En los países donde la discriminación en el acceso a la universidad se apoya en buena parte en los bloqueos en los niveles de educación básica y media, la reforma progresista de la universidad, en contraposición a la propuesta del Banco Mundial, debe dar incentivos a la universidad para promover alianzas activas en el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas”.
2. “La universidad pública debe permanecer gratuita y a los estudiantes de las clases trabajadoras se le deben asignar becas y no préstamos. Si no es

controlado, el endeudamiento de los estudiantes universitarios será a mediano y largo plazo una bomba de tiempo. Estamos lanzando a un mercado de trabajo cada vez más incierto una población oprimida, con la certeza de que su deuda puede llevarle veinte años para saldarla. Las becas deben ser concedidas mediante contrapartidas de trabajo en las actividades universitarias, en el campus o fuera de éste. Por ejemplo, estudiantes de licenciaturas podrían ofrecer algunas horas semanales en escuelas públicas en su papel de tutores o colaborando con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje” (Santos, 2007a: 61).

3. “La universidad no sólo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia” (Santos, 2007a: 62).

En 1997, la UNESCO advirtió que la de las universidades en África, “relataba un cuadro dramático de carencias de todo tipo: colapso de las infraestructuras, ausencia casi total de equipamiento, personal docente míseramente remunerado, y por eso, desmotivado y propenso a la corrupción, poca o nula inversión en investigación” (Santos, 2007a, 29). Así mismo, el Banco Mundial “diagnosticó de modo semejante la situación y la declaró irremediable”.

Incapaz de incluir en sus cálculos la importancia de la universidad en la construcción de los proyectos de país y en la creación de pensamiento crítico y de largo plazo, el Banco entendió que las universidades africanas no generaban suficiente “retorno”. Consecuentemente, le impuso a los países africanos que dejaran de invertir en la universidad, concentrando sus pocos recursos en la educación primaria y secundaria, y permitiendo que el mercado global de educación superior le resolviera el problema de la universidad. Esta decisión tuvo un efecto devastador en las universidades de los países africanos (Santos, 2007a, 30).

Para Santos, la posición del Banco Mundial en el área de la educación es “tal vez de las más ideológicas que éste ha asumido en la última década (y no han sido pocas) porque tratándose de un área donde todavía no dominan interacciones no mercantiles, la embestida no puede basarse en un mero lenguaje técnico como el que impone el ajuste estructural” (Santos, 2007a, 36). Según Santos, esta “inculcación ideológica” utiliza “análisis sistemáticamente sesgados” contra la educación pública para “demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquiera otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización” (Santos, 2007a, 36).

En este contexto de cambios educativos, Hill plantea que el presente sistema de educación no-igualitario se concibe de dos modos: en el contexto ideológico y político; y en el espacio geográfico global/espacial, en el cual, la reestructuración mundial de los sistemas de enseñanza forma parte de una ofensiva ideológica y política del capital neoliberal. En el plano de los servicios públicos, la educación como potenciadora del bienestar social se transforma en un mercado educacional que están marcados por la “seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente” (Hill, 2003: 25). En esta línea, Guillaumín expone que

existen indicios de la universidad que se quiere instaurar y que parece reunir diversos rasgos, tales como: uso intensivo de tecnologías informáticas; la incorporación de la «virtualidad» en la enseñanza; mayor apertura al entorno, sobre todo a los sectores productivos modernos y al ámbito internacional; carreras cortas y curriculas flexibles para ajustarse a los mercados emergentes; énfasis en el desarrollo tecnológico; venta de servicios como nueva vía de financiamiento; adopción de conceptos de «excelencia» y «competitividad» del mundo empresarial. Todo esto, se nos dice, para subirnos al veloz tren de la globalización. No importa tanto a dónde nos lleve, lo importante es subirse. Así, la universidad pública vive nuevas obsesiones en medio de una dinámica avasalladora (Guillaumín, 2001: 3).

Estas reformas son más profundas en los países periféricos (Medialdea, 2003), como es el caso del África Subsahariana, las cuales han sido “dirigidas y financiadas en buena parte por los organismos internacionales no democráticos (principalmente el Banco Mundial)”, a través un mecanismo denominado “chantaje encubierto que supone la condicionalidad en la concesión de créditos, encuadrándose totalmente en las exigencias de los programas de ajuste impuestos”. Medialdea critica que, mientras, en los países centrales “las autoridades políticas y académicas se han adherido entusiasta y voluntariamente a las directrices de estos organismos para acometer las reformas”, ante “la evidencia de la existencia de una educación superior de poca calidad, poco democrática y con problemas presupuestarios, las autoridades han optado, sin consultar seriamente al resto de la Comunidad Universitaria y de la sociedad, por afrontar los problemas con las mismas medidas que propone el Banco Mundial” (Medialdea, 2003: 3). Para Santos, la estrategia de la Unión Europea está basada “en la idea de que las universidades europeas no están por ahora preparadas para competir en buenas condiciones (o sea, en condiciones lucrativas) en el mercado transnacional de la educación superior” (Santos, 2007a: 41).

Y es que “la producción y divulgación del conocimiento tiene un costo”, según el informe *Hacia las sociedades del conocimiento* de la UNESCO (2005). Para este organismo “las sociedades humanas han descubierto y experimentado

distintos medios” para financiar esta producción de conocimiento a lo largo de la historia, dependiendo de cada país. En lo que respecta a la educación, se “deben tener en cuenta los costos culturales, sociales y cognitivos –que en su mayoría no pueden evaluarse en unidades monetarias–” (UNESCO, 2005: 96). Según la UNESCO, “la financiación pública debe garantizar en teoría una determinada igualdad de oportunidades”, pero en el caso de las universidades norteamericanas públicas o privadas, en cambio, la mayoría ha adoptado “un sistema de organización de tipo empresarial con aspectos sumamente competitivos”. En esas universidades, “el estudiante es un cliente que exige una formación a la altura de los costos –a menudo, muy elevados– que debe sufragar personalmente”. La UNESCO aclara que “algunos expertos, sin embargo, han señalado los peligros que entraña una *mercantilización* de la enseñanza superior” (UNESCO, 2005: 97), ya que “la tendencia a la privatización de la enseñanza superior podría a la vez fomentar y frenar la aparición de una economía global del conocimiento” con una “concentración de recursos en las universidades o departamentos con mejores resultados, o incluso separación de las funciones de investigación y enseñanza, en nombre del principio de la rentabilidad de la inversión” (UNESCO, 2005: 98).

Para finalizar, el profesor guineoecuadoriano Nkogo explica que

una de las causas del empobrecimiento económico y social de África es la previa depauperación de las mentes africanas, a las que se ha condenado exclusivamente a tratar de sobrevivir. Sin sus filósofos y pensadores, sin sus intelectuales, sin sus mantenedores y transformadores de sus culturas primigenias, África se debate hoy en la agonía, cuando en realidad no es sino el continente de la vida y de la esperanza. Si queremos que progrese, África debe recuperar, en primer lugar, su dignidad. Y esa dignificación pasa, necesariamente, por la recuperación de sus culturas, por la revitalización de su ser interior (Nkogo, 2001: 12).

4. La movilidad estudiantil de África a Lisboa.

4.1. La movilidad internacional de estudiantes en la universidad.

Más que cualquier otro segmento de la sociedad, las universidades están constantemente involucradas en el intercambio internacional de ideas, datos y conocimiento. En los países en vías de desarrollo, las universidades son el vínculo central con la ciencia, la erudición y la vida intelectual de todo el mundo. En gran parte de África, donde las infraestructuras de Internet siguen siendo inadecuadas, las universidades son las instituciones con mejor conexión. Las comunidades académicas utilizan las principales lenguas internacionales de la ciencia, y muchos miembros de la comunidad académica han realizado estudios en el extranjero (Altbach, 2008: 7).

Para el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), un estudiante internacional es aquella persona que “sale de su país o territorio de origen y se traslada otro país o territorio con el fin de estudiar” (UNESCO-UIS, 2006: 33). Definiéndose según las características siguientes:

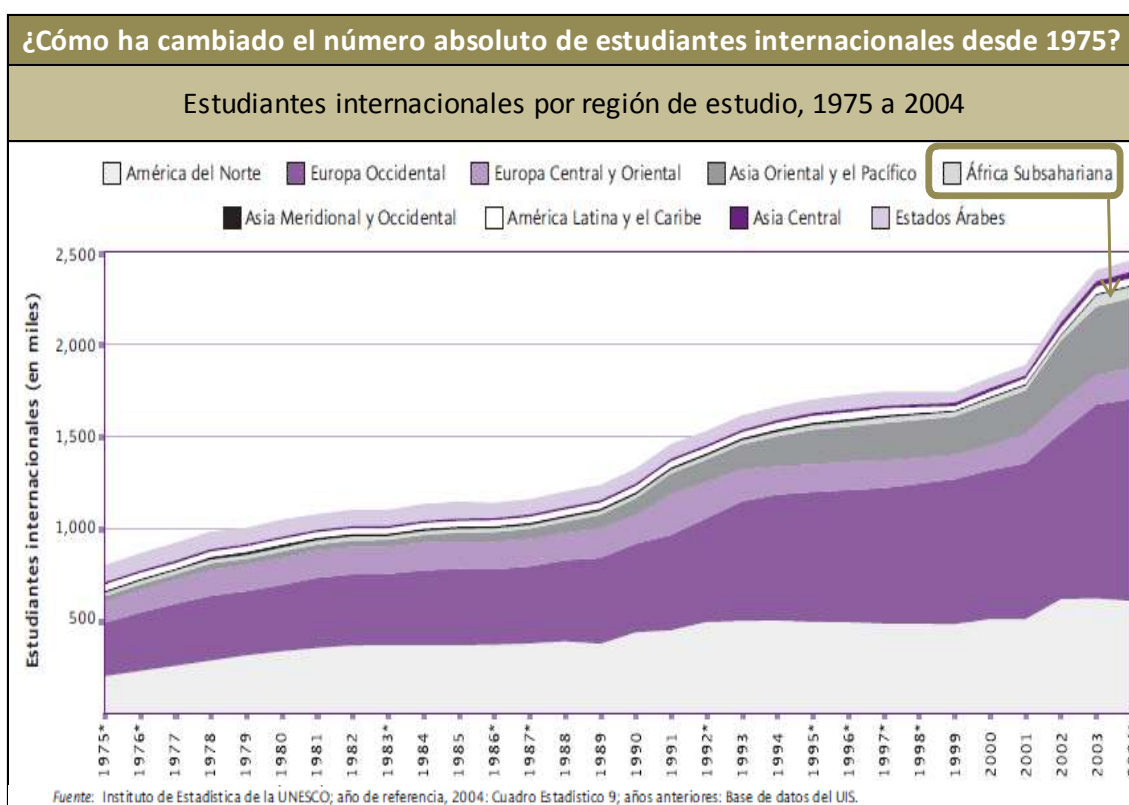
-*Ciudadanía*: “los estudiantes pueden ser considerados estudiantes internacionales si no son ciudadanos del país anfitrión donde estudian”.

-*Residencia permanente*: “los estudiantes pueden ser considerados estudiantes internacionales si no son residentes permanentes del país anfitrión donde estudian”.

-*Educación previa*: “los estudiantes pueden ser considerados estudiantes internacionales si obtuvieron la calificación de admisión a su nivel actual de estudio en otro país. Por regla general, para los estudiantes matriculados en programas de nivel terciario, la educación previa es el nivel más alto de la educación secundaria”.

El UIS presentó un informe en 2006 en el que se puede observar las tendencias mundiales en la movilidad de los y las estudiantes y expone que “el comienzo del siglo XXI marcó un ascenso espectacular en el número de estudiantes internacionales a nivel mundial”. El informe comunica que, en 2004, “por lo menos 2,5 millones de estudiantes de nivel terciario estudiaron fuera de su país de origen, comparado con 1,75 millones que lo hicieron en 1999, lo que representa un aumento de 41%” (UNESCO-UIS, 2006: 34), tal y como se aprecia en el gráfico siguiente:

Figura 33. Proceso de la movilidad internacional de estudiantes (1975-2004)



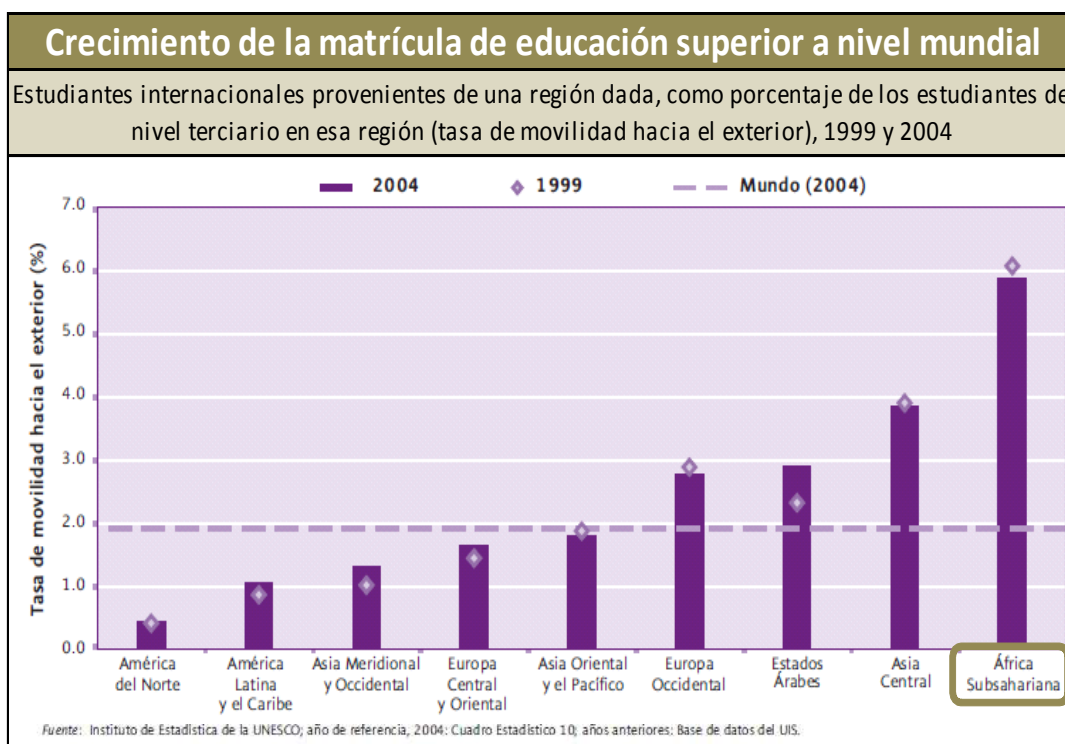
Fuente: UNESCO-UIS, 2006: 34

En cuanto al origen geográfico de los estudiantes internacionales, el UIS señala que “los datos nacionales pueden dar a los responsables de formular políticas una perspectiva clara sobre los estudiantes matriculados en los sistemas educativos nacionales de nivel terciario”, no obstante, para comprender “la dimensión y las consecuencias de quienes estudian en el exterior, es necesario combinar la información de los países que reciben a dichos estudiantes mediante recolecciones internacionales de datos”. En este aspecto, la Encuesta de Educación de UNESCO facilita datos de estudiantes internacionales provenientes de “118 países o territorios, lo que representa el 77% de la matrícula total de nivel terciario en el mundo”, lo cual ofrece “una posibilidad excepcional para examinar la movilidad estudiantil desde la perspectiva del país de origen y del país donde se realizan los estudios, mediante un seguimiento de las matrículas alrededor del mundo” (UNESCO-UIS, 2006: 35).

El UIS informa sobre los principales “hallazgos” por regiones, según la tasa de movilidad hacia el extranjero, la cual expresa “el número de estudiantes internacionales de una región o país como porcentaje de todos los estudiantes de nivel terciario en esa región o país” y también “cuán probable es que los estudiantes continúen su educación en el exterior”. Según el UIS, existen varias

razones para salir de su propio país a estudiar en el exterior: “la experiencia de estudiar y de vivir en el extranjero, como preparación para vivir en un mundo cada vez más globalizado, la falta de acceso a la educación terciaria en sus países de origen, la oportunidad de una educación de mejor calidad que la ofrecida en sus países de origen”. Así pues “una alta tasa de movilidad hacia el exterior puede indicar un gran interés por hacer estudios en el extranjero o también un déficit en la prestación de servicios educativos en el país”. Como se puede apreciar en la figura 34, África Subsahariana tiene “la más alta tasa de movilidad hacia el extranjero (5,9%), lo que representa casi tres veces más que el promedio mundial”. Esta estadística quiere decir que “uno de cada 16 estudiantes de esa región estudia en el exterior” y que, en general, “los países con mucha población joven tienen los números absolutos de estudiantes internacionales más elevados y la mayores proporciones de estos estudiantes por país de origen” (UNESCO-UIS, 2006:37).

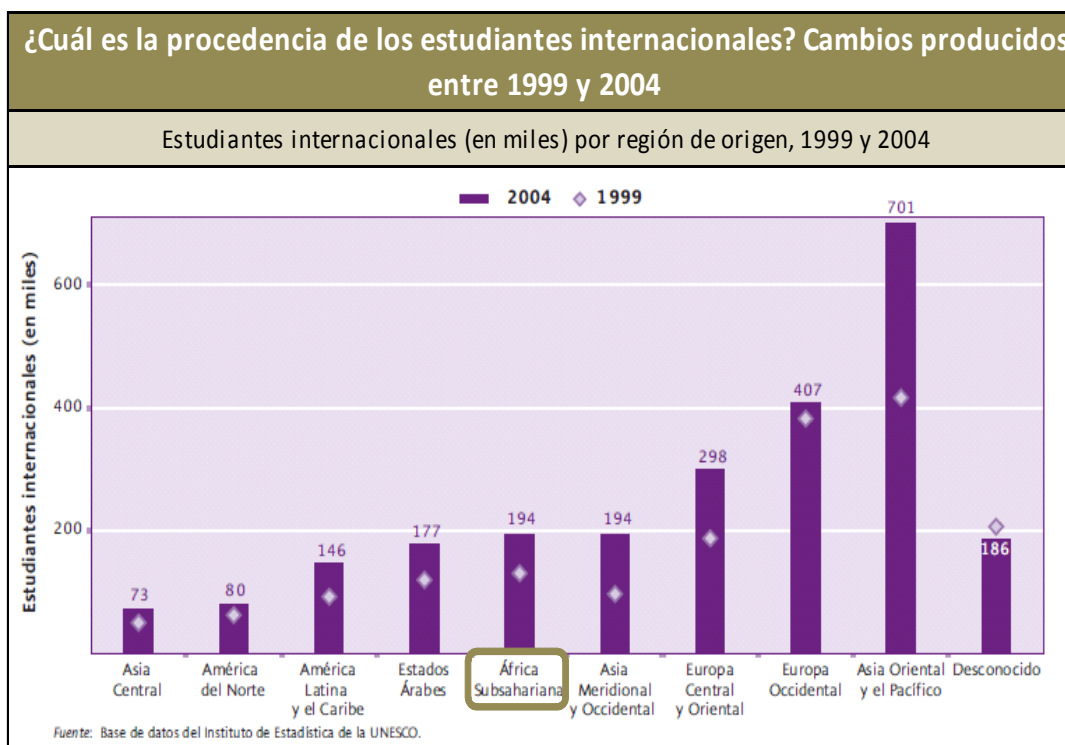
Figura 34. Comparativa del crecimiento de la matrícula de educación superior a nivel mundial (1999 y 2004)



Fuente: UNESCO-UIS, 2006: 37.

En cuanto al origen de los estudiantes internacionales, el gráfico siguiente (Figura 35) presenta, en orden de importancia, sus tasas de movilidad hacia el extranjero:

Figura 35. Comparativa de la procedencia de la movilidad internacional de estudiantes (1999 y 2004).



Fuente: UNESCO-UIS, 2006: 38.

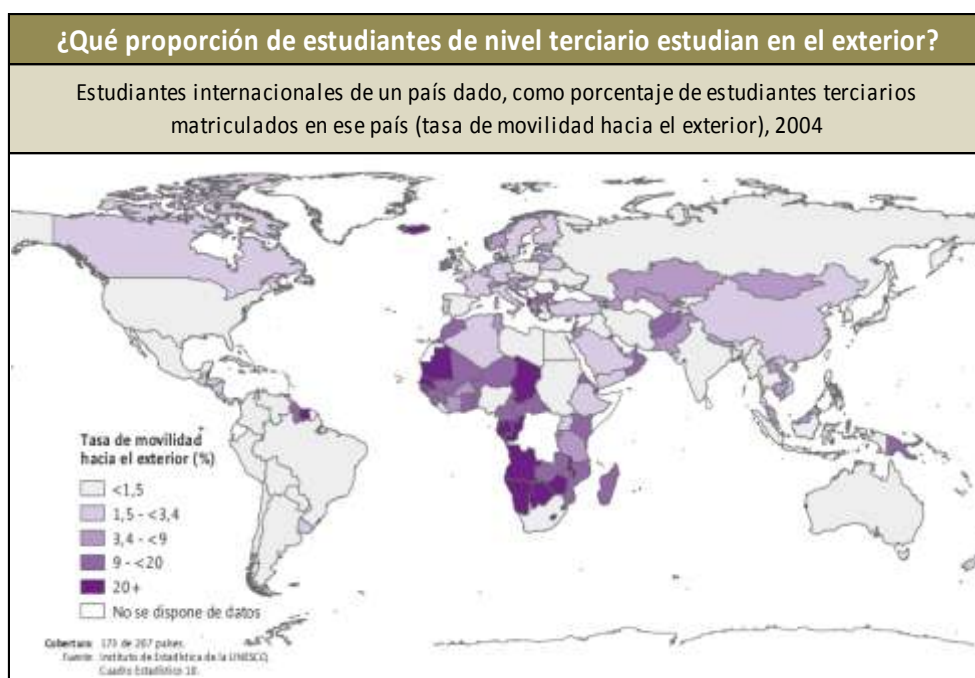
En la región de África Subsahariana, se presenta el “más alto promedio de movilidad hacia el extranjero (5,9%) de la región, que es tres veces más alto que el promedio mundial”. El UIS elabora la siguiente lectura de los datos:

El número de estudiantes en el exterior supera el de la matrícula nacional de Cabo Verde, Comoras y Guinea-Bissau; representa más del 50% de los estudiantes nacionales en Botswana, Guinea Ecuatorial, Gambia, Lesotho y Namibia, y más del 33% de los estudiantes de Angola, Chad, la República de Congo, Gabón y Mauricio. De hecho, muchos más jóvenes de estos países participan realmente en la educación terciaria de lo que las tasas brutas de matrícula nacionales sugieren. Al combinar la tasa bruta de matrícula con la tasa de movilidad hacia el exterior emerge un cuadro muy diferente de la formación del capital humano. En Cabo Verde, esta combinación ascendería al 12%, comparado al 6%. En Mauricio, la tasa bruta de matrícula subiría de 17% a 24%; y en Botswana de 6% a 11%. Las tasas aumentarían más de dos puntos porcentuales para Comoras, Gabón, Lesotho, Namibia, Santo Tomé y Príncipe, y Seychelles. Todos los países de la región sobrepasan el promedio mundial de la tasa de movilidad hacia el extranjero, con las excepciones de Sudáfrica (0,8%), Nigeria (1,2%) y Liberia (1,3%). La

movilidad estudiantil, si bien aumenta rápidamente, no sigue totalmente la rápida expansión regional de la educación terciaria. Entre 1999 y 2004, las matrículas de la región aumentaron el 53%, mientras que el número de estudiantes internacionales ascendió el 48%; por lo tanto, la tasa de movilidad hacia el extranjero disminuyó levemente en este período, de 6,1% a 5,9%. Con 194 mil estudiantes internacionales, África Subsahariana representa el 8% del total mundial. Zimbabwe tiene el grupo más grande de estudiantes en el exterior (17 mil), seguido por Nigeria (15 mil), Camerún (15 mil) y Kenya (14 mil).

El siguiente gráfico muestra espacialmente la proporción de estudiantes que estudian en el exterior. En el mapa de coropletas se aprecia visualmente que la tasa de movilidad en el África Subsahariana es de las más altas del mundo.

Figura 36. Mapa de la tasa de movilidad internacional de estudiantes hacia el exterior, 2004.



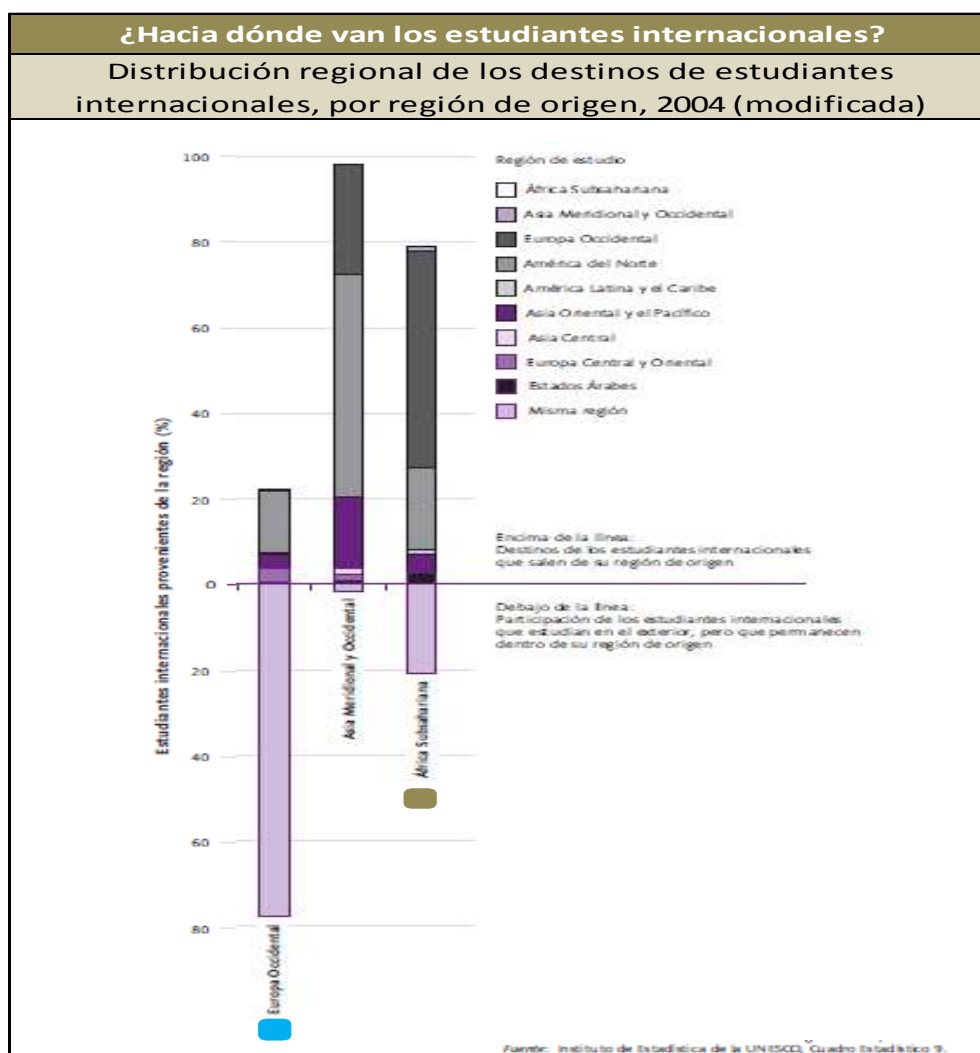
Fuente: UNESCO-UIS, 2006: 39.

Según los datos del UIS, en África Subsahariana, “uno de cada dos estudiantes internacionales de la región (51%) va a estudiar a Europa Occidental”. La propia África Subsahariana constituye el segundo destino en importancia (21%) para los estudiantes africanos, seguida de cerca por América del Norte (20%). Es de destacar que “nueve de cada diez estudiantes internacionales que permanecen en la región van a Sudáfrica, especialmente los de los países meridionales”. De acuerdo con el UIS, “los lazos lingüísticos, culturales e históricos son factores importantes para seleccionar un país donde estudiar” y, en principio, “los estudiantes tienden a elegir los países que comparten el

mismo idioma”. Francia, ocupa el lugar del país anfitrión más importante para la región, así como Bélgica, sobre todo, para los países francófonos. Por otro lado, “los estudiantes de países de habla portuguesa, como Angola, Cabo Verde y Mozambique, tienden a ir a Portugal”, según este criterio lingüístico (UNESCO-UIS: 40).

La gráfica siguiente muestra una comparativa entre la región del África Subsahariana (■) y la región de Europa Occidental (■). En ella, aparecen los destinos de los y las estudiantes de ambas regiones e indica la inversión de esa movilidad, dependiendo de la región. Para los estudiantes europeos y europeas que se movilizan al exterior de su país, el destino preferente del 80% es permanecer en universidades de la misma región de origen, es decir, Europa Occidental. En cambio, para los y las estudiantes que se trasladan de la región de África Subsahariana, el 80% sale afuera de esta región para realizar la movilidad estudiantil.

Figura 37. Distribución regional de los destinos de la movilidad internacional (comparativa Europa-África), 2004. (Fuente: modificado de UNESCO-UIS, 2006: 42)



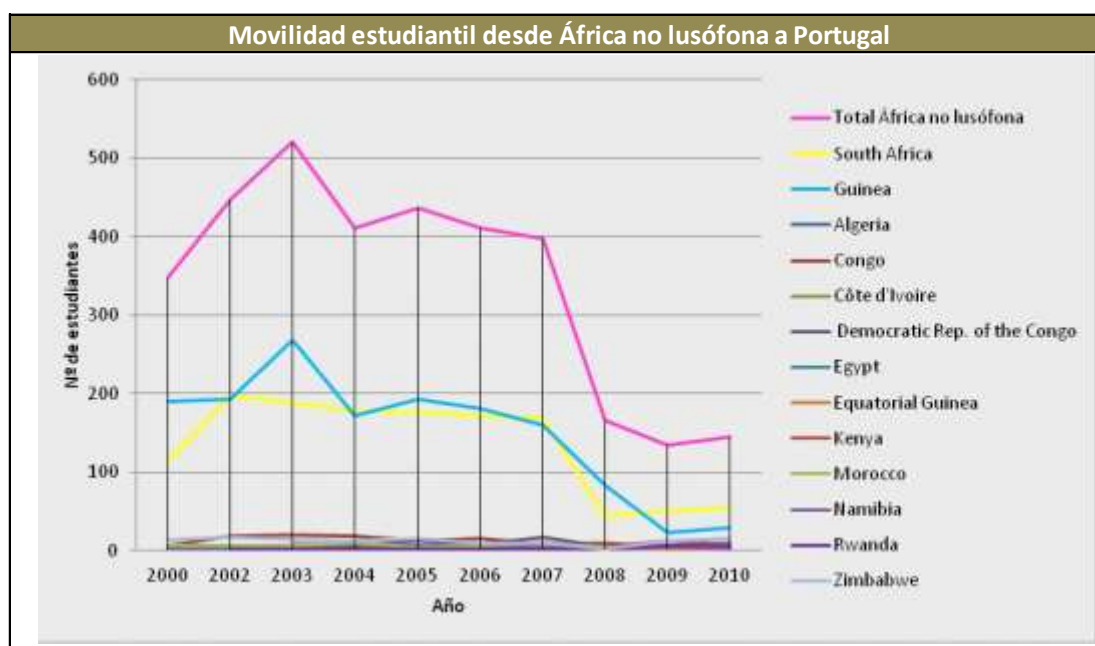
4.2. La movilidad internacional de los PALOP a Portugal.

La presencia de estudiantes africanos y africanas en el sistema universitario portugués está estrechamente ligada a las posibilidades económicas de una élite africana colonial. Los líderes más representativos de las independencias de las colonias portuguesas fueron formados en las universidades de la metrópoli durante los años 50 y 60 y, como hemos visto, la Casa dos Estudantes do Imperio, un colegio mayor donde se alojaban los y las estudiantes provenientes de las colonias africanas, fue uno de los máximos baluartes de la gestación de una clase política que llegaría a liderar un movimiento insurgente y prosocialista en plena Guerra Fría.

En la primera década del siglo XXI, el movimiento estudiantil africano hacia Portugal sufre un importante retroceso. Principalmente, esta movilidad se dirige a universidades localizadas en Lisboa, así como en Coimbra. Según datos de la UNESCO, desde el año 2008, el número de estudiantes provenientes de África disminuye ostensiblemente.

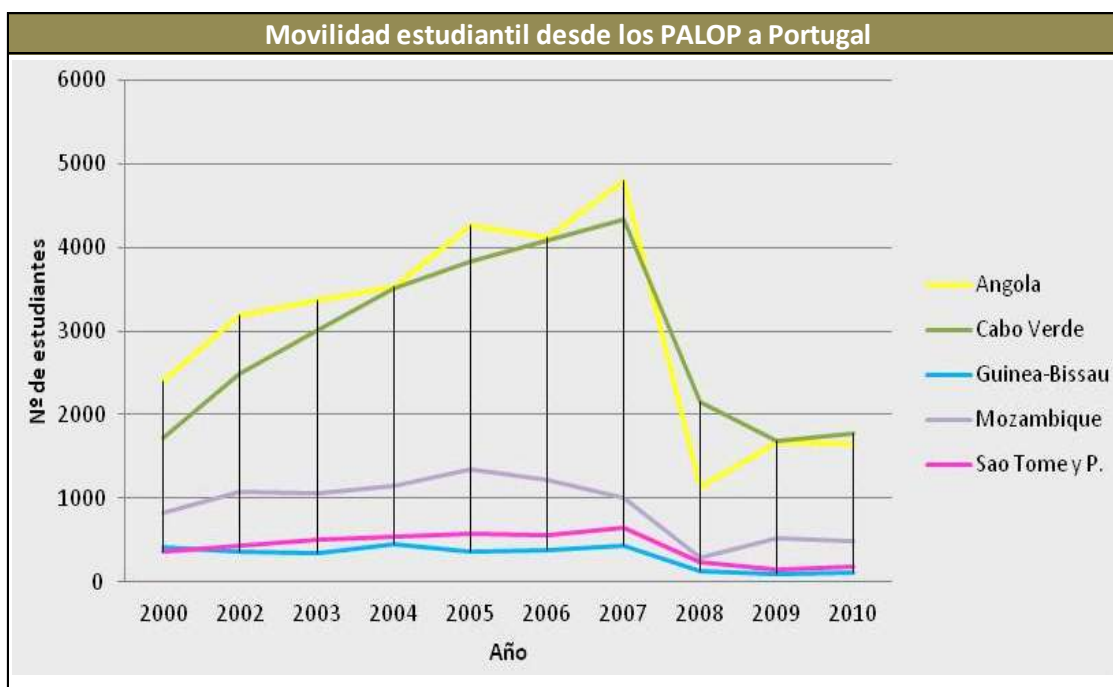
En la movilidad de los estudiantes del África no lusófona a Portugal, se estaba produciendo un incremento acelerado durante los primeros años de la primera década, sufriendo un primer retroceso en el año 2004, rompiendo esta dinámica ascendente de tres años consecutivos, en la cual, los países africanos no lusófonos que más estudiantes aportaban eran Guinea y África del Sur. Este movimiento se redujo aún más en el año 2008 en el cual, sufrió una reducción de más del 50% en cómputos del África no lusófona (Figura 38).

Figura 38. Movilidad internacional de estudiantes desde África no lusófona a Portugal (2000-2010). (Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS)



En cuanto a los estudiantes del África lusófona que se trasladan a Portugal, es decir, los países denominados PALOP, esta dinámica es muy parecida, pero con un número de estudiantes mucho más alto. Según los datos de la UNESCO, desde el principio de la primera década ha habido un crecimiento continuo en la movilidad estudiantil a Portugal desde prácticamente todos los países de los PALOP hasta el año 2007. Los países PALOP que más estudiantes han aportado a Portugal son Angola y Cabo Verde, seguidos de Mozambique, Sao Tomé y Príncipe y Guinea-Bissau (Figura 39). De manera paralela y especialmente sustancial en los dos principales países de origen lusoaficano, Angola y Cabo Verde, la caída de las movidades en 2008 fue muy alta, con casi el 80% de las pérdidas para un país como Angola con una alta movilidad estudiantil hacia Portugal en años anteriores. Así mismo, Cabo Verde, con una alta tradición histórica de movilidad estudiantil hacia la antigua metrópoli, pierde el 50% del número de personas desplazadas y el resto de países de los PALOP sufre una merma de aproximadamente el 70%. Después del 2008, se da una pequeña recuperación de la movilidad a Portugal en casi todos los países de los PALOP, pero con niveles de movilidad muy inferiores a los que poseían antes de este *crack* en la movilidad estudiantil.

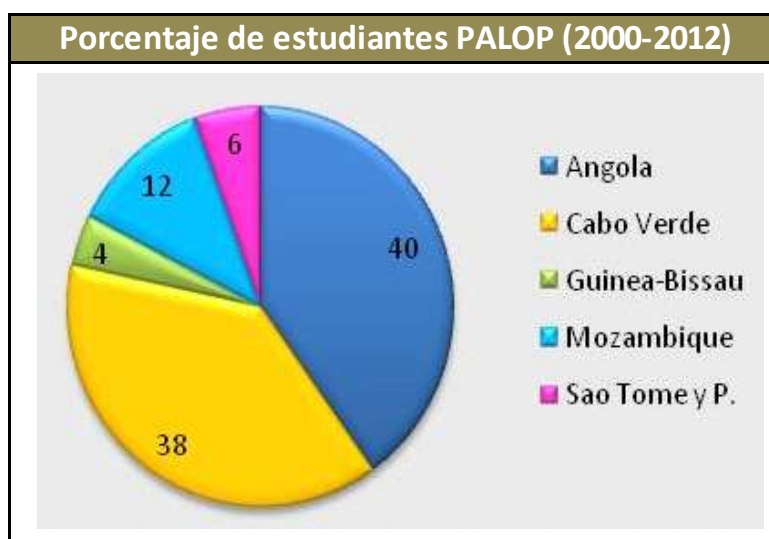
Figura 39. Movilidad internacional de estudiantes de los PALOP a Portugal (2000-2010)



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

En cuanto al total de estudiantes que se desplazan desde los PALOP a Portugal para cursar sus estudios, los principales países son Angola, con un total de 30.087 estudiantes desplazados en el período 2000-2010, y Cabo Verde, con 28.620 estudiantes, suponiendo un 40% y un 38% respectivamente de todos los PALOP. Mozambique aporta a esta movilidad 9.001 personas, lo cual representa el 12% del total, y en el caso de Sao Tomé y Príncipe, la cantidad es de 4.186 personas, con un 6% del total y, por último, se encuentra Guinea-Bissau con un aporte de 3.082 personas, representando un 4% de la movilidad estudiantil de los PALOP a Portugal.

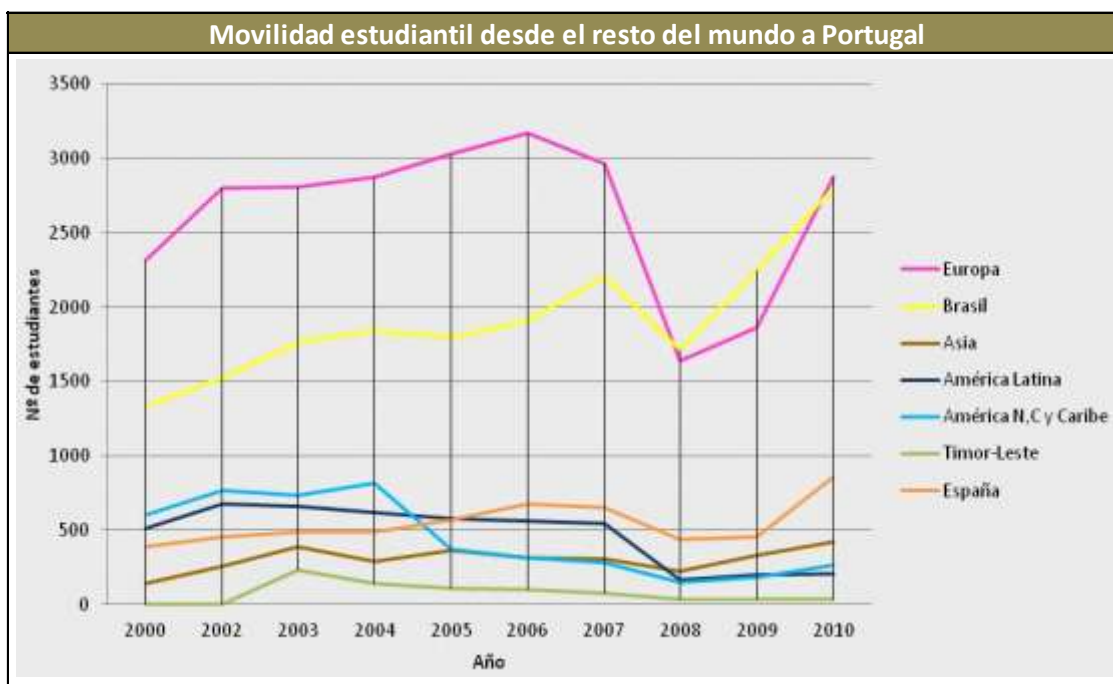
Figura 40. Porcentaje de estudiantes PALOP en Portugal (2000-2012)



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

Por otro lado, teniendo en cuenta las movilizaciones de estudiantes de otros países o regiones mundiales hacia Portugal, nos encontramos también con ciertas semejanzas respecto a las movilizaciones africanas, hasta el momento crítico del año 2008. Según datos de la UNESCO, la mayor parte de la movilidad estudiantil desde fuera del ámbito africano a Portugal, procede de Europa, con un total de 26.342 personas, lo que supone el 44,7% de estas movilizaciones. En segundo lugar, se sitúa Brasil, con un total de 19.138 personas, representando el 32% de las movilizaciones y, posteriormente, se sitúan América Latina, con un 8%, siguiéndole el conjunto formado por América del Norte, Central y Caribe con un 7,6%. En la zaga, se sitúa Asia, principalmente estudiantes provenientes de India y China, con el 5% (Figura 41). No obstante, la recuperación de las cifras de movilidad en los últimos años de la década ha sido mucho más rápida en este ámbito no africano que en los países africanos.

Figura 41. Movilidad internacional de estudiantes desde el resto del mundo a Portugal (2000-2010)



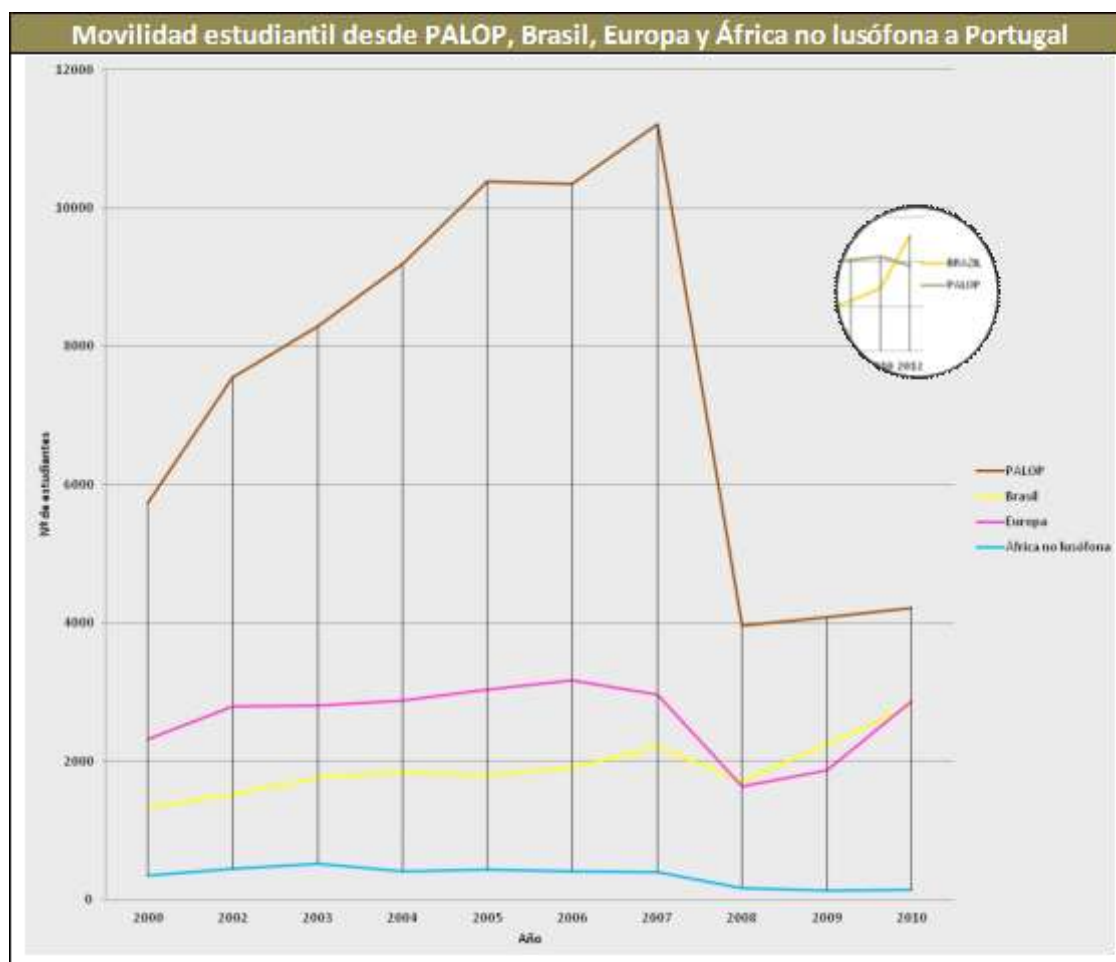
Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

En una primera comprensión, la causa de la disminución de las movilizaciones de estudiantes guarda una relación directa con la crisis económica producida en este periodo a nivel global y la reducción de las becas y ayudas a esas movilizaciones. Una crisis financiera y estructural que, según los sectores más críticos, ha provocado unas diferencias sociales aún mayores que antes y ha empobrecido a la mayor parte de la población europea (Santos, 2007a). En el análisis de la gráfica anterior, observamos que las movilizaciones de estudiantes provenientes de países no africanos a Portugal sufren en el 2008 una caída importante, especialmente desde Europa, pero ese pequeño periodo de crisis se recupera en dos años y vuelve otra vez a niveles parecidos a los del año 2007 y, en el caso de Brasil, incrementa sus movilizaciones un 20% aproximadamente.

En cómputos globales, la movilidad de estudiantes extranjeros a Portugal sufre una clara desventaja para los países africanos en el comienzo de la segunda década del siglo XXI (Figura 42). Antes de este *crack* en la movilidad estudiantil internacional, los países pertenecientes a los PALOP ocupaban la mayoría de las movilizaciones de los estudiantes que elegían Portugal como su destino para realizar la formación académica. Desde el conjunto de los PALOP, se movilizaban 11.212 estudiantes en el año 2007, ostentando una clara mayoría respecto a los de otras regiones mundiales o países (Figura 43 y 44). En este ranking, Europa ocupaba el segundo puesto, con 2.966 estudiantes, es decir, casi un 75% menos que los africanos. Brasil suponía una aportación de 2.204 personas desplazadas y se situaba en el tercer puesto. No obstante, para tener

una idea de las proporciones, tanto Europa en su conjunto como Brasil eran superados por Angola y Cabo Verde con 4.794 y 4.342 personas, respectivamente.

Figura 42. Movilidad internacional de estudiantes desde PALOP, Brasil, Europa y África no lusófona a Portugal (2000-2010).



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

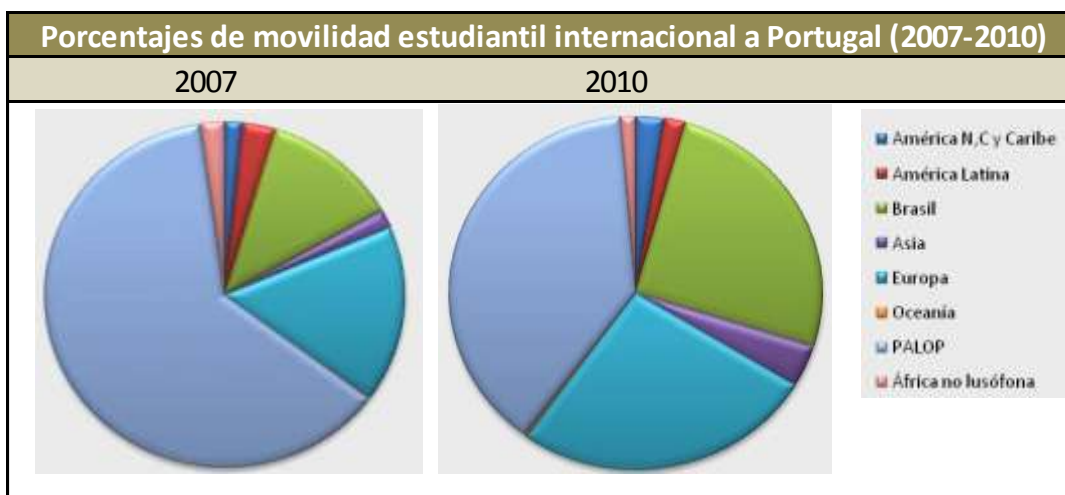
Durante los últimos años de la primera década del siglo XXI, la movilidad de los y las estudiantes de los PALOP a Portugal ha pasado de un 62,5% del total (136.344 estudiantes) en 2007 a un 38,5% en 2010 (Figura 42, 43 y 44). Esta relación ha cambiado considerablemente en el año 2012, como se puede apreciar en el círculo indicativo de la gráfica anterior, puesto que Brasil supera la movilidad africana de los PALOP e, incluso, se observa que esta movilidad africana tiende a reducirse levemente.

Figura 43. Tabla correspondiente al número de estudiantes internacionales en Portugal y porcentajes sobre el total (2007-2010)

Número de estudiantes internacionales en Portugal y porcentajes (2007-2010)									
	2007	%	2008	%	2009	%	2010	%	Total
América N,C y Car	281	1,6	147	1,8	186	2,0	267	2,4	4489
América Latina	542	3,0	167	2,1	201	2,2	207	1,9	4707
Brasil	2204	12,3	1713	21,4	2252	24,8	2801	25,6	19138
Asia	304	1,7	224	2,8	330	3,6	419	3,8	3031
Europa	2966	16,5	1638	20,4	1865	20,5	2872	26,2	26342
Oceanía	20	0,1	9	0,1	24	0,3	26	0,2	248
PALOP	11212	62,5	3958	49,3	4088	45,0	4221	38,5	74976
África no lusófona	397	2,2	165	2,1	134	1,5	145	1,3	3413
Total	17926	100	8021	100	9080	100	10958	100	136344

Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

Figura 44. Comparativa de la distribución porcentual de la movilidad internacional a Portugal, años 2007 y 2010.

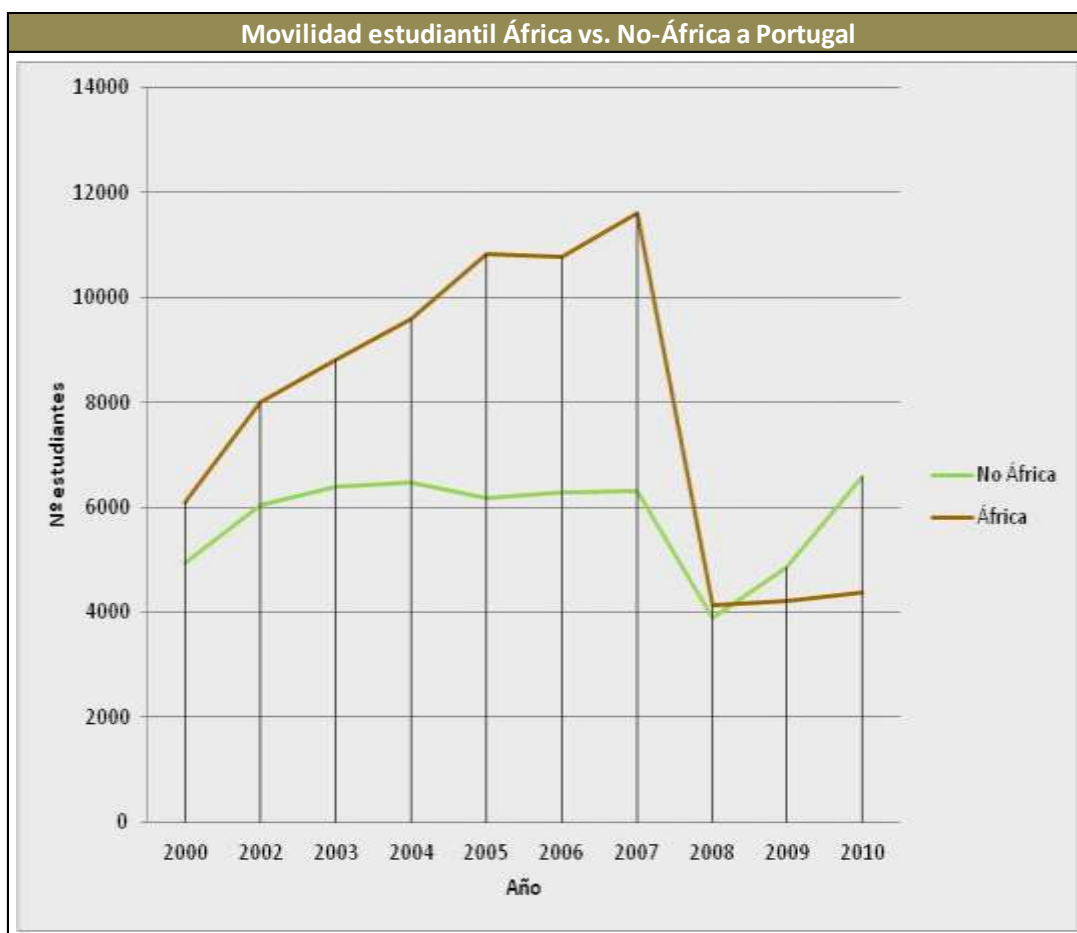


Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

En definitiva, según estas bases de datos, los porcentajes de movilidad han variado considerablemente desde el 2007, y los equilibrios en el ecosistema de saberes que se había conformado hasta ese año daban una ventaja positiva hacia los países de los PALOP, siendo Angola y Cabo Verde los más representados. A partir del 2008, las tendencias se invierten y comienza a producirse una hegemonía no africana, principalmente compuesta por estudiantes de Europa y Brasil. La representación gráfica de la suma total de los estudiantes “africanos” (lusófonos y no lusófonos) y la suma total de los “no africanos” (Figura 45) sugiere que estos cambios estén produciendo una “desafricanización” de este ecosistema de saberes y, por lo tanto, una pérdida de diversidad de saberes africanos, en beneficio de otras regiones mundiales

con saberes occidentales, provenientes de países con un mayor poder económico y a los cuales, parece que afecta en menor medida la crisis económica que a los países africanos.

Figura 45. Evolución de la movilidad internacional de África y África no lusófona a Portugal (2000-2010)

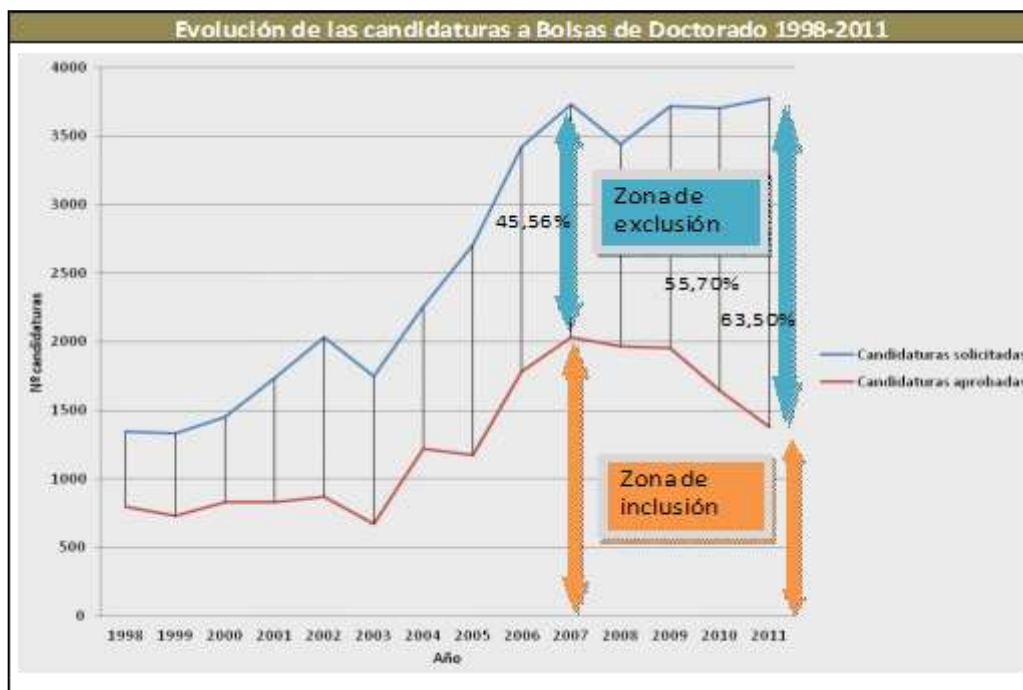


Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

Las ayudas al estudio a través del sistema de becas en Portugal pueden explicar, en parte, las circunstancias económicas que derivan a esta situación de “estrés africano” en el ecosistema de saberes portugués y, por lo tanto, lisboeta. En Portugal, en el caso de las ayudas a bolsas de doctorado ha sufrido una reducción desde 2007 al 2011 de más de un 25%, según datos del FCT (Figura 46). Los datos ofrecidos por el IPAD pueden corroborar estas tendencias (Figura 47). No obstante, las candidaturas solicitadas para realizar esos estudios se han mantenido mucho más altas que las candidaturas aprobadas en el mismo periodo, una dinámica que viene siendo habitual desde 1998. Esto conlleva que una gran parte de las personas solicitantes de estas ayudas al estudio para realizar el doctorado se encuentren, en cierto sentido, en una situación de marginación educativa, lo que se ha denominado una

“zona de exclusión” del sistema de becas, y los y las estudiantes que han podido acceder a estas becas se encuentran en una “zona de inclusión” (Figura 46).

Figura 46. Evolución de las candidaturas a “Bolsas de Doctorado” en Portugal (1998-2011).



Fuente: elaboración propia, datos FCT.

Figura 47. Número de ayudas destinadas a la enseñanza superior para estudiantes de los PALOP (2000-2010).

Número de bolsas de ensino superior em utilização, atribuídas pelo IPAD, por país e ano lectivo						
Ano lectivo	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	S. Tomé e Príncipe	Total
2000/2001	165	170	175	175	100	785
2001/2002	147	165	155	155	95	717
2002/2003	133	146	127	133	69	608
2003/2004	81	154	105	131	55	526
2004/2005	49	150	90	89	45	423
2005/2006	46	113	87	82	57	385
2006/2007	54	107	72	84	54	371
2007/2008	44	97	74	92	49	356
2008/2009	51	88	53	79	48	319
2009/2010	44	73	50	75	59	301
Total	814	1263	988	1095	631	4791

Fonte: IPAD (2011)

Fuente: Jardim, 2013: 52

En la gráfica de la figura 46, se puede apreciar que, en el año 2007, se concedieron aproximadamente 2.000 becas y fueron rechazadas 1.700, aproximadamente, con lo cual, la “zona de exclusión”, o lo que Paulo Freire denominaba zona de “expulsión” (Freire, 2005: 42) del sistema educativo, sería un 45% del total de las candidaturas solicitadas, pero en el año 2010 y 2011, debido a la menor aprobación de las candidaturas, esta zona excluyente aumentó a un 55,7 y un 63,5%, respectivamente, del total de candidaturas presentadas por alumnos y alumnas de origen portugués o internacional.

En el caso concreto de las ayudas aprobadas a estudiantes provenientes del extranjero, paradójicamente, las tendencias parecen mejorar desde el 2007 al 2010. La gráfica nos muestra que, en el 2007, las peticiones de los estudiantes extranjeros que iban a realizar estudios de doctorado en Portugal suponían el 5% del total de las becas concedidas en esa “zona de inclusión” y, en 2010, esta proporción aumentó al 14% (Figura 48).

Figura 48. Evolución de las ayudas de doctorado concedidas a estudiantes portugueses y extranjeros (1998-2010)

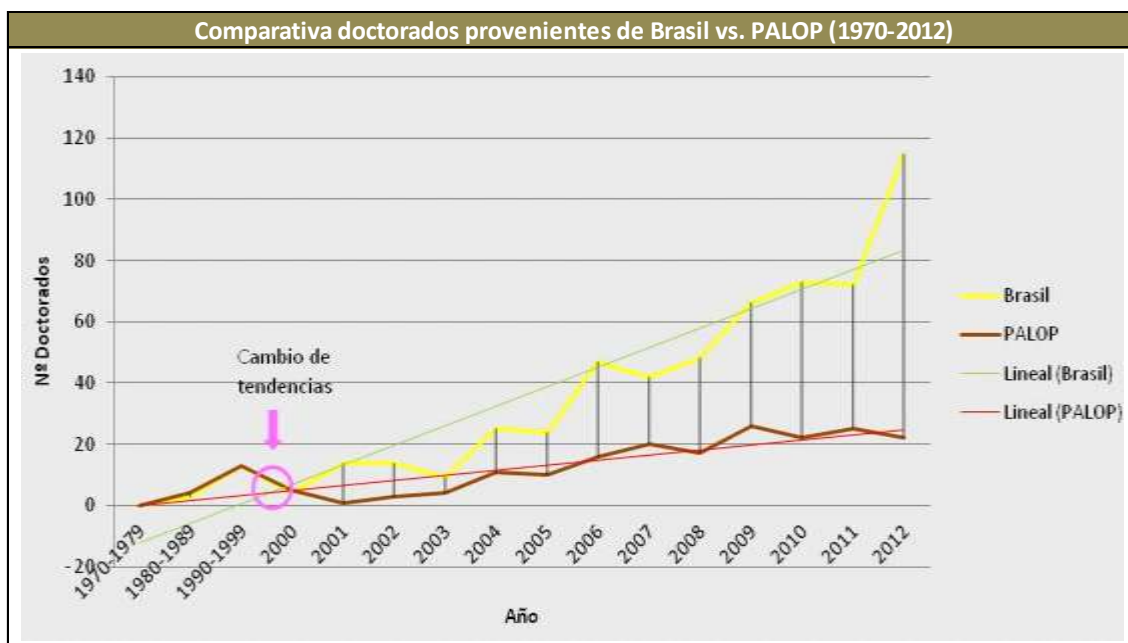


Fuente: elaboración propia, datos FCT.

En el caso de los estudios de doctorado, aunque no se han obtenido datos segregados que puedan ofrecer una interpretación más completa y general del origen de los candidatos y candidatas, se puede realizar una comparativa de la dinámica de movilidad de los doctorados provenientes de Brasi y los PALOP (Figura 49), los cuales, como hemos observado hasta el 2012, son mayoría en la movilidad internacional en Portugal. En esta gráfica, las personas que realizan sus doctorados en las universidades portuguesas en 2012, son mayoritariamente brasileñas frente a las provenientes de los PALOP. Ambas

toman líneas de tendencia diferentes, ya que mientras Brasil adquiere un papel principal en el contexto de la formación de tercer ciclo, con una línea de tendencia ascendente, los PALOP mantienen una tendencia mucho más suave y continua.

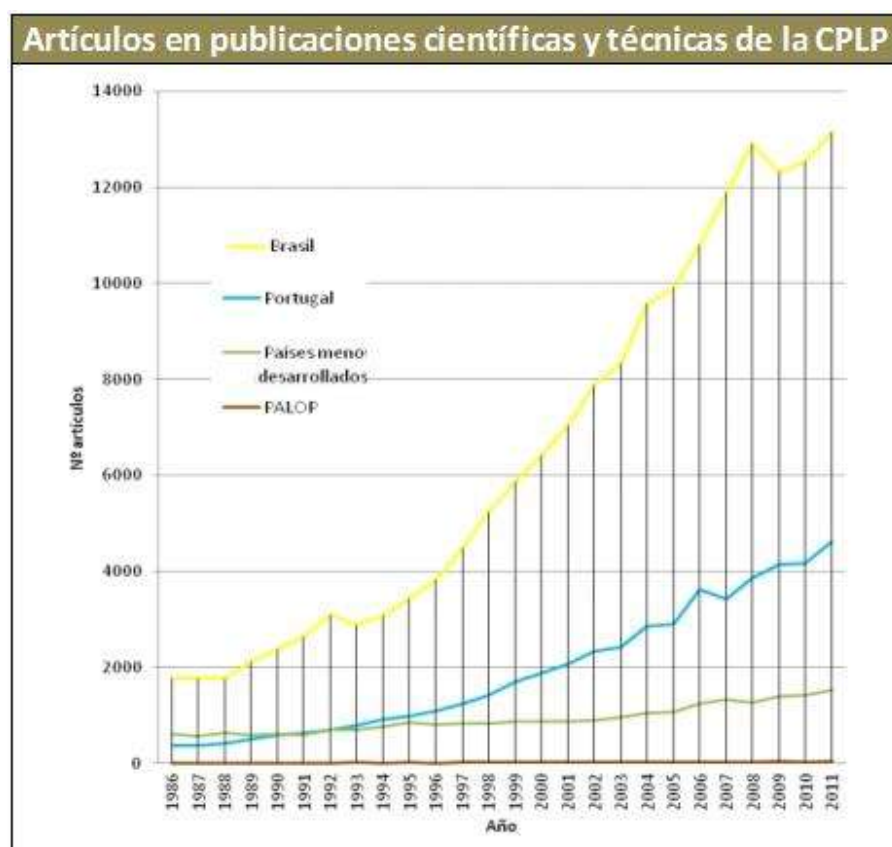
Figura 49. Evolución de los estudiantes de doctorado provenientes de Brasil y PALOP a Portugal (1970-2012).



Fuente: elaboración propia, datos www.dgeec.mec

¿Significa esto el fin del periodo de la “hegemonía” lusoaficana en la movilidad internacional de las universidades lisboetas y portuguesas en la primera década del siglo XXI? ¿Será Brasil la nueva fuerza que domine la escena de la internacionalización de este ecosistema de saberes? Todo parece indicar que los nuevos movimientos apuntan en esa dirección. Además, la productividad científica e investigadora de Brasil adquiere una dimensión mucho más amplia que la de los PALOP y la de Portugal juntos, lo que, en este sistema universitario global, le puede dotar de una imagen académica más acorde con la eficiencia y la competitividad exigida por las pautas del discurso neoliberal del Banco Mundial. Como podemos observar (Figura 50), la producción investigadora de Brasil es muy superior a cualquier país de la CPLP. Esta cuestión puede provocar un efecto de acogida preferencial de Portugal hacia Brasil frente a los países de los PALOP y un aumento de las ayudas a estudiantes brasileños y brasileñas para que acudan a las universidades lisboetas y portuguesas.

Figura 50. Publicaciones científicas y técnicas de la CPLP (1986-2011)



Fuente: elaboración propia, datos Banco Mundial.

A pesar de estas cifras, Araújo (2008) lanza un mensaje optimista, afirmando que África dispone de todas las competencias y potencialidades necesarias para ser actor y no espectador pasivo:

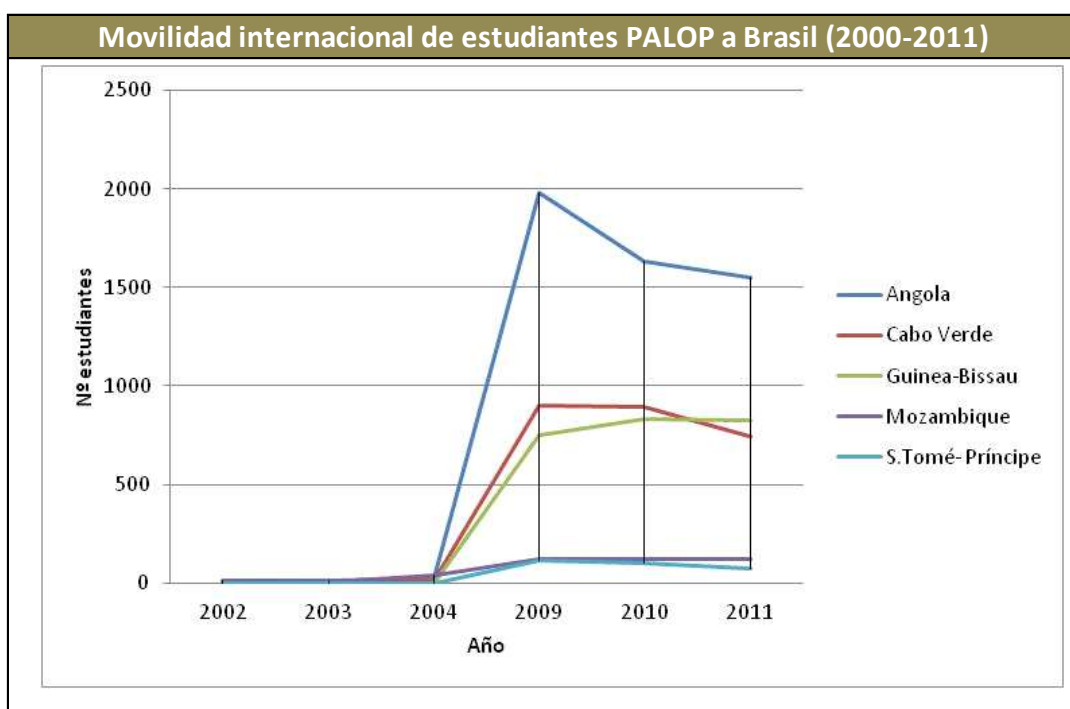
O que se espera agora é a promoção do diálogo, com respeito mútuo, entre os diversos saberes, mas urge sobretudo relacionar o plano das reflexões teóricas com o das praxis. É necessário favorecer percursos formativos, de ensino e de investigação dirigidos sobretudo a jovens estudiosos africanos, mas também europeus, evidentemente, que apesar de talentosos, não se afirmaram ainda no mundo académico; procedendo desta forma, poder-se-á colmatar o cultural divide existente, encorajando o acesso às fontes africanas do pensamento. Dito de outra forma, é necessário publicar, divulgar e traduzir os saberes africanos, de forma a que possam finalmente ser conhecidos e apreciados na Europa, mas também nas muitas Áfricas (anglófona, lusófona e francófona), o que, infelizmente, de momento sucede só de forma marginal (Araújo, 2008:178).

En este esfuerzo por mejorar las oportunidades académicas y superar las complicaciones financieras en las ayudas al estudio en Portugal, algunos estudiantes africanos y africanas han optado por emigrar del ecosistema de saberes lisboeta y portugués para movilizarse a otros lugares en los cuales puedan tener las subvenciones apropiadas.

A continuación, analizaremos la movilidad de los países de los PALOP que eligieron realizar sus estudios superiores en otros países que no fuera Portugal. Al comprobar los diferentes datos del Instituto de Estadística de la UNESCO-UIS, se han seleccionado cuatro países por ser los que mayor movilidad de los PALOP acumulan. Esto quiere decir que en el sumatorio final, no aparecerían alumnos y alumnas africanas que hayan realizado su movilidad en otros países que no sean los seleccionados.

Estos cuatro países elegidos de máxima movilidad de los PALOP son Brasil, Cuba, Sudáfrica y Estados Unidos (USA). Brasil cuenta con una gran afluencia de estudiantes y muestra las cantidades más elevadas, sobre todo entre el periodo comprendido entre 2004 y 2009 (la base de datos carecía de información sobre años intermedios), aunque parece que ha habido una cierta disminución en los últimos años (Figura 51). Esta preferencia por Brasil viene dada por el factor de la lengua común y el aumento de las becas a estudiantes extranjeros y extranjeras, especialmente de los PALOP (Estupiñán, 2011).

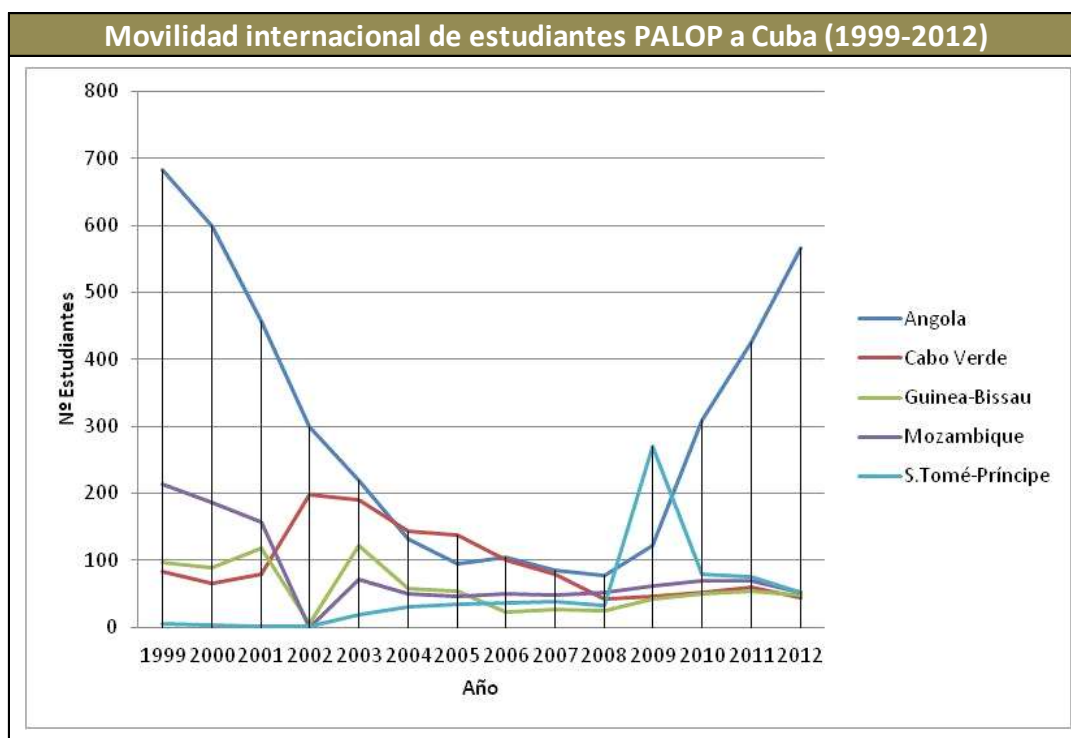
Figura 51. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a Brasil (2000-2011).



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

El caso cubano poseía una tradición de movilidad estudiantil desde finales del siglo XX, especialmente de Angola, por la implicación cubana en la guerra de liberación y en la guerra civil del país africano, la cual se prolongó desde 1975 hasta 2002. La movilidad estudiantil de estos países a Cuba era alta, habiendo un periodo de menor afluencia entre 2004 y 2008, pero que ha vuelto a recuperarse moderadamente a partir del 2009 (Figura 52).

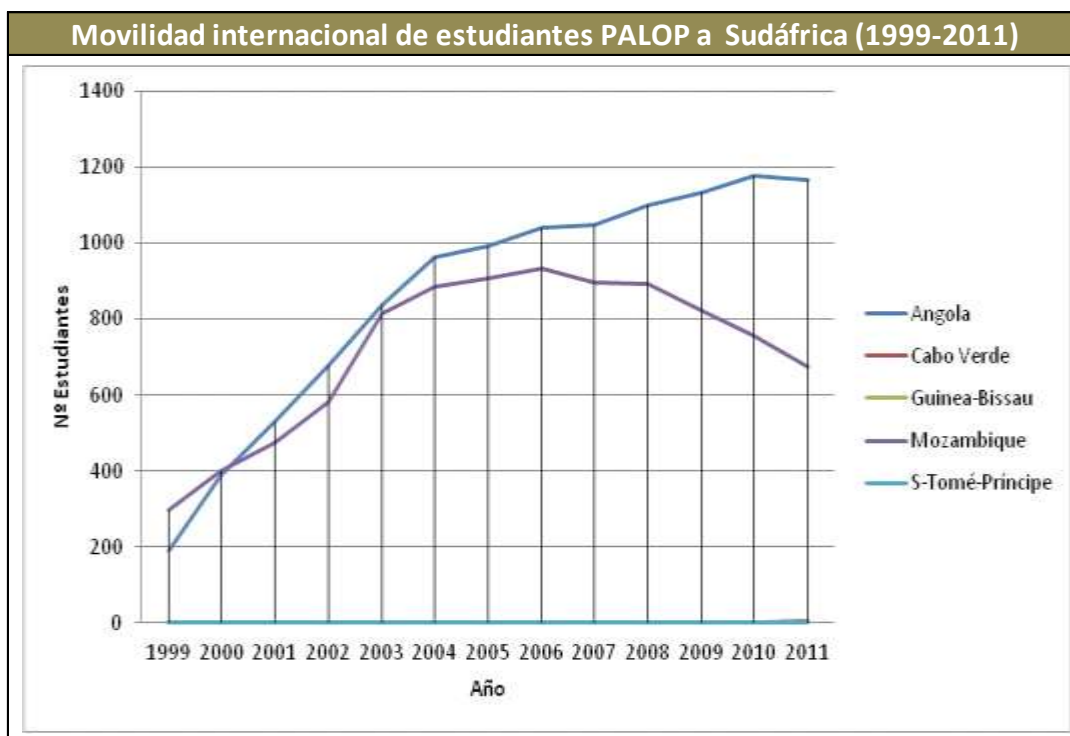
Figura 52. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a Cuba (2000-2012).



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

La movilidad internacional de los y las estudiantes de los PALOPen Sudáfrica está protagonizada mayoritariamente por dos de sus países: Angola y Mozambique (Figura 53). Este predominio está caracterizado, principalmente, por su proximidad al país sudafricano, el cual ejerce una fuerte hegemonía geopolítica en el Atlántico Sur y cuenta con unas universidades muy activas a nivel internacional (www.webometrics.info) que constituyen un atractivo académico, cultural y simbólico para los habitantes de estos países periféricos lusófonos, aunque, por otro lado, exista el *handicap* del idioma, al igual que en Estados Unidos.

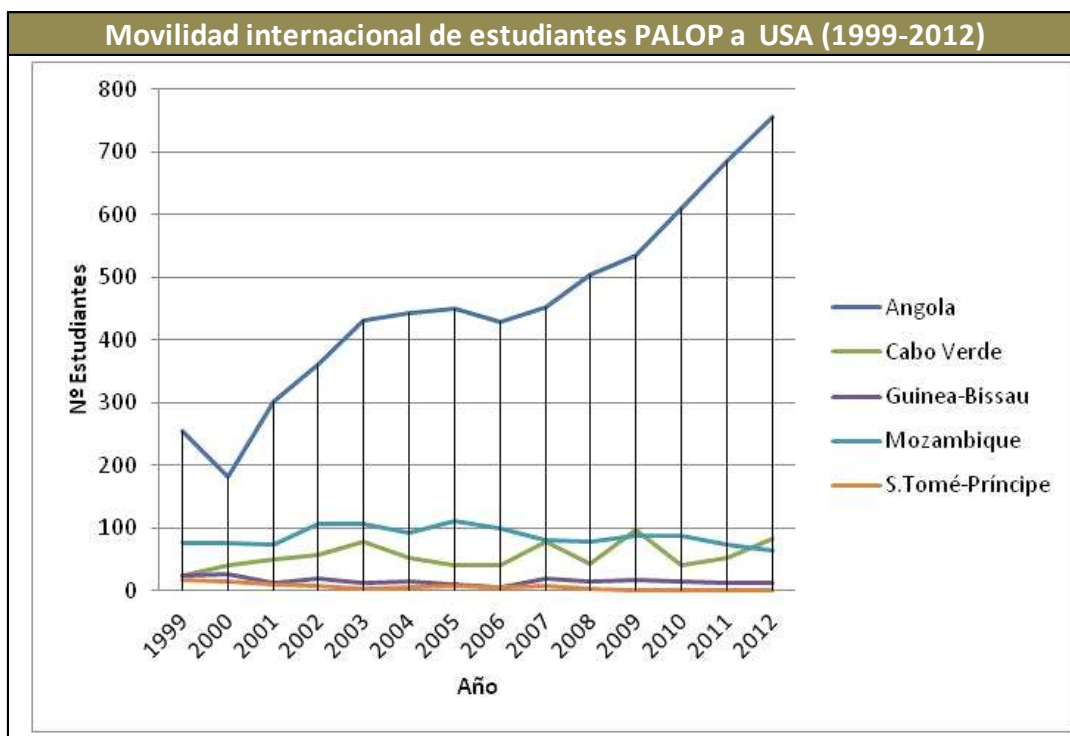
Figura 53. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a Sudáfrica (2000-2012).



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

Estados Unidos posee un destacado protagonismo académico en la escena internacional en cuanto a producción e investigación universitaria. No en vano, sus universidades ocupan los lugares más altos en los ranking de universidades del mundo y constituyen las de mayor “prestigio”. En el caso de los PALOP, Angola es el que más afluencia de estudiantes tiene a este país norteamericano y ha ido incrementando su movilidad estudiantil, sobresaliendo del resto de países africanos de lengua portuguesa (Figura 54). El aumento de los estudiantes angoleños y angoleñas ha sido constante durante toda la primera década del siglo XXI. El resto ha mantenido una movilidad constante durante este periodo.

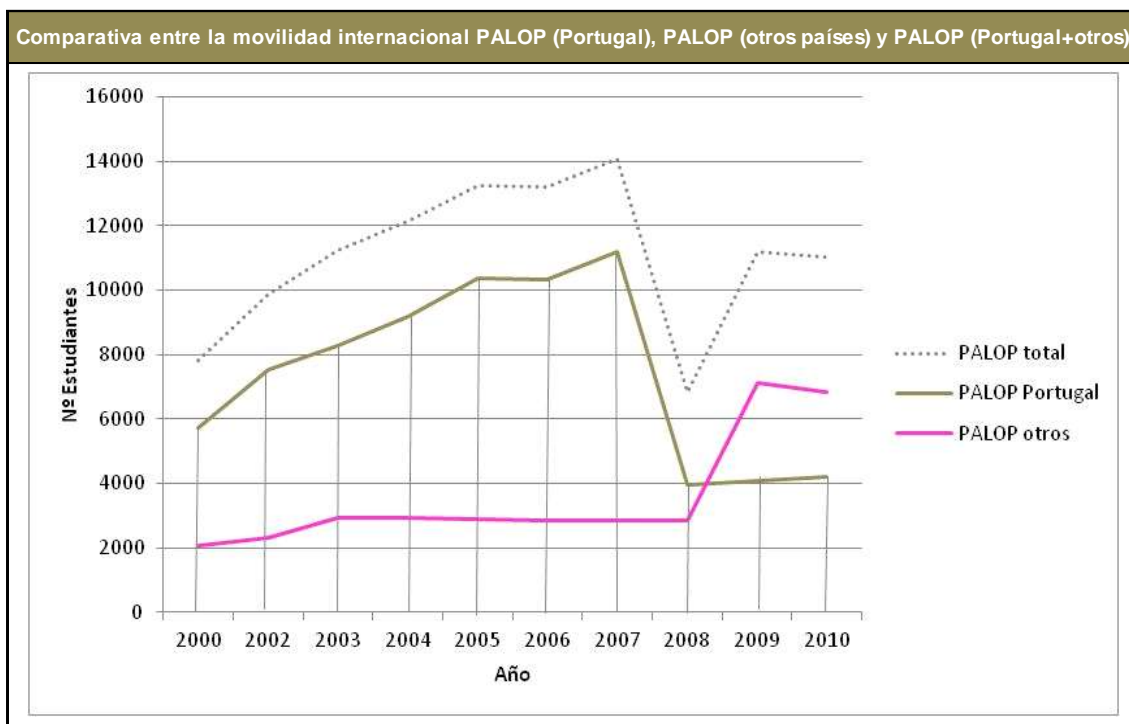
Figura 54. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a USA (2000-2012).



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

Al superponer los resultados de la movilidad total de los estudiantes de los PALOP que realizan sus estudios en Portugal con la movilidad de los estudiantes PALOP que los realizan en otro país diferente (en este caso, los países anteriormente seleccionados), observamos que existe una relación directa entre ambos movimientos. Como analizamos en la figura 55, la movilidad lusoafriana hacia Portugal y, por defecto, Lisboa, ha sufrido una fuerte caída desde el 2007, lo que ha producido unos desequilibrios en el ecosistema de saberes portugués y lisboeta. No obstante, esto no significa que esas salidas de estudiantes (o *outputs* en el ecosistema de saberes) haya derivado en una disminución de la movilidad en esos países de los PALOP. Según el gráfico obtenido en base a los datos de la UNESCO-UIS, en el año 2008 se produjo un *impasse* en el cual las movilizaciones descendieron en general (PALOP total), producto de la crisis portuguesa que era quien más atracción tenía hacia los estudiantes lusoafrikanos. En este año 2008, el sistema sufrió un *shock* y las movilizaciones descendieron en Portugal, pero hubo una reacción adaptativa y se buscaron otras opciones a la formación universitaria en los países que hemos mencionado anteriormente. Lo cual posibilitó que, en el año 2009, a nivel general, se produjera un aumento de la movilidad, aunque sin llegar a los máximos del año 2007.

Figura 55. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a Portugal y movilidad internacional de estudiantes PALOP a otros países (2000-2010).



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha tratado de analizar la presencia de estudiantes universitarios africanos y africanas en la ciudad de Lisboa mediante la utilización de metodología cualitativa y cuantitativa aplicada al objeto de estudio. Las pesquisas sostienen que esta ciudad global lusófona contiene una gran carga simbólica sobre los países que fueron colonizados por el Imperio portugués durante siglos, pero no es suficiente para mantener una atracción de movilidad universitaria sostenible.

La aplicación conjunta de las observaciones cualitativas y cuantitativas realizadas sugiere que los factores dependientes de este fenómeno global en el caso de Lisboa y, por defecto, Portugal son múltiples y no sólo obedece a la relación histórica, cultural o lingüística que se mantiene a partir del proceso de colonización y asimilación cultural e ideológica de los países africanos. La hipótesis de partida verifica que estos factores tienen influencia sobre el motivo de la elección de estudiar en Lisboa, no obstante, la investigación elaborada confirma que a estas variables iniciales hay que añadir otras de índole político, económico e, incluso, académico, puesto que los países con unas universidades más productivas científicamente constituyen un polo de atracción para estas movilidades.

La globalización de la educación superior produce una serie de movimientos de estudiantes y profesorado que pueden ser estudiados en su conjunto o, como en este caso, en un lugar determinado. La utilización teórica del concepto de ecología de saberes desarrollado por Boaventura de Sousa Santos, en base a una convivencia democrática entre conocimientos científicos y no científicos, ha permitido que se construya y se analice el ecosistema de saberes de Lisboa. Evidentemente, el conocimiento mayoritario fundamentado en las universidades lisboetas es el científico, pero estas movilidades posibilitan que se produzcan unas relaciones interculturales dentro del mundo universitario y, por ende, en la sociedad del país anfitrión, que, a su vez, puedan generar unos cambios dentro del mosaico epistemológico del ecosistema de saberes basados en el contacto personal, cultural y de conocimientos entre el alumnado que estudia en estas universidades.

En este sentido, el enfoque postcolonial ha servido para afrontar el objeto de estudio desde una posición crítica con la educación universitaria que se desarrolla en Lisboa. Las primeras investigaciones diagnosticaron que el modelo educativo en este sistema universitario, así como el contexto urbano de esta ciudad, estaba influenciado por una postura colonial preconcebida durante el periodo de expansión del Imperio portugués y su ampliación durante el Estado novo salazarista durante el siglo XX. Este posicionamiento ha sido totalmente necesario para empatizar y ponerse en la situación de los estudiantes africanos y africanas (considerados asimilados por el gobierno

portugués en los años 50 y 60 del siglo XX), como sujetos activos para superar la dominación colonial y descolonizar el saber hegemónico occidental en el espacio académico lusófono.

Como se ha investigado, el proceso de colonización no sólo produjo una explotación de los recursos naturales y humanos en los territorios colonizados, sino también una colonización de las mentes de los habitantes de esos territorios. La educación colonial impuesta en las colonias portuguesas provocó una pérdida de conocimientos indígenas en nombre de la superioridad de los valores morales e intelectuales de los colonizadores portugueses y europeos. Durante la época del régimen salazarista portugués, la misión civilizatoria consistía en el adoctrinamiento, la aculturación y la asimilación de los indígenas africanos y africanas al sistema colonizador. Esta estrategia educativa creaba una complicidad con los indígenas asimilados y producía una elite intelectual para que administrase y controlase las posesiones africanas. En algunas ocasiones, estas elites africanas eran formadas en las universidades de la metrópoli, a donde se desplazaban y estudiaban carreras universitarias. En el caso de Lisboa, aquellos estudiantes africanos y africanas recibían formación científica que occidentalizaban sus mentes.

Con los movimientos mundiales de liberación colonial, los líderes africanos (básicamente, hombres), animados por el resto de movimientos africanos de independencia, comenzaron a desarrollar un pensamiento crítico hacia la ideología impuesta por la colonización portuguesa. Se comprueba en esta tesis que Amílcar Cabral, principalmente, supone un referente postcolonial dentro del mundo lusófono africano, al nivel de crítica teórica que poseían Fanon, Said, Memmi o Césaire. Cabral fue un ejemplo de estudiante lusoaficano, formado en las universidades de Lisboa, pero que, no obstante, se rebeló contra las injusticias de un modelo colonial que destruía las aspiraciones lusoafricanas de liberación. Este movimiento se transformó en una guerra colonial desde 1961 hasta la independencia de las colonias lusoafricanas en 1975. Una lucha anticolonial que Frantz Fanon (1999) y Amílcar Cabral (1976) consideraban justa e iba a producir una emancipación de los pueblos africanos.

Sin embargo, estas independencias políticas no produjeron una eliminación sustancial de las dependencias educativas del colonizado sobre el colonizador, sino que siguieron estando bajo la influencia y el dominio pedagógico de las instituciones universitarias portuguesas. Esto puede demostrar que el proceso de emancipación epistemológico y de descolonización de las mentes africanas que persiguen algunos intelectuales africanos no se ha producido todavía, en este caso. Según la UNESCO, los estudiantes africanos y africanas que salen de su país para recibir una formación universitaria poseen una tasa de movilidad del 6% para toda la región. En esta situación, el 80% de los y las estudiantes se desplaza fuera del continente africano, y dos de cada tres, lo hace en universidades europeas. En cambio, la proporción que se desplaza a estudiar a universidades africanas, realizando una movilidad que pueda producir relaciones y contactos epistemológicos Sur-Sur, es únicamente del 20% en el año 2004. Esto supone que la formación educativa en ámbitos,

preferentemente, no africanos conlleve un proceso de occidentalización y pérdida de los conocimientos africanos a favor de las epistemologías del Norte que son las encargadas de neocolonizar las mentes africanas de estos estudiantes. Otro enfoque sobre esta situación sería que la desmovilización internacional de estos estudiantes a países con una tradición histórica colonizadora posibilitaría la descolonización de las mentes y la oportunidad de estudiar en su propio país o en países africanos, con unas epistemologías del Sur que produzcan y estimulen los saberes africanos frente a la hegemonía occidental.

Por otra parte, estas movilidades internacionales de estudiantes africanos y africanas a los centros de enunciación del saber hegemónico científico-occidental generan situaciones de discriminación en el ecosistema de saberes lisboeta y conflictos entre estas epistemologías del Sur africanas con las epistemologías del Norte europeas. Este escenario se plantea con un “decorado” caracterizado por la continuidad de los imaginarios coloniales históricos que perpetúan las relaciones de dominación, en las cuales, el estudiante africano o africana percibe y sufre situaciones de discriminación racial en la universidad del siglo XXI. Estas discriminaciones aparecen presuntamente en la escasa incorporación de investigadores e investigadoras africanas a los cuerpos docentes de las instituciones universitarias que no facilitan el acceso de personal africano, el cual debe redirigirse a otros países con un grado mayor de aceptación y acogida de estos investigadores. Esto no quiere decir que estos investigadores africanos y africanas tengan un nivel académico deficiente, ya que, paradójicamente, se desplazan y relocalizan en países cuyo ranking en el sistema universitario mundial están por encima de las universidades lisboetas, como son los casos de Suiza, Reino Unido o Estados Unidos. En este caso, las universidades portuguesas se sitúan en un lugar semiperiférico en el sistema universitario mundial y, a su vez, contienen conocimientos semiperiféricos que son transmitidos y reproducidos a los estudiantes africanos y africanas.

La formulación del ecosistema de saberes en Lisboa contiene una propuesta de análisis práctico de la noción teórica de ecología de saberes de B.S. Santos (2007a). La tesis analiza el ecosistema de saberes como un conjunto de conocimientos científicos y no científicos que se interrelacionan entre sí a través de unos procedimientos de inputs-outputs de aprendizajes compartidos en un lugar determinado. Las entradas (inputs) y salidas (outputs) de saberes en el ecosistema lisboeta dependen de unos factores históricos, culturales y políticos que, en el caso de Lisboa, queda patente con los datos cuantitativos aportados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Las proporciones de estudiantes provenientes de los países de los PALOP, y también del resto de la CPLP, son mucho más elevadas que la movilidad de otros estudiantes del resto del mundo. Esto verifica la hipótesis inicial según la cual esta variable histórico-cultural tiene una relación causal con la presencia de estudiantes africanos en el ecosistema de saberes en Lisboa. El origen lusófono de la mayor parte de estudiantes que realiza una movilidad internacional queda patente en los datos recogidos del UIS, donde la presencia de estudiantes de

Angola, Brasil, Cabo Verde, Mozambique, Sao Tomé y Príncipe y Timor Leste supone el 70% de la movilidad internacional que ha llegado a Portugal durante la primera década del siglo XXI. Por lo tanto, en este primer análisis, la presencia de estos inputs sostiene la explicación de la relación que la metrópoli histórica de Lisboa y Portugal ha mantenido con los territorios que colonizó durante gran parte de su historia, en los cuales produjo una política educativa colonial en la que la educación universitaria en la metrópoli constituía una tradición y una necesidad, ya que no existían universidades africanas lusófonas de calidad para formar a las elites indígenas de las colonias. Con la masificación de la enseñanza superior y la globalización de la movilidad internacional, no sólo en Portugal, sino en el resto del mundo, la tendencia de estos países africanos, en particular, ha sido mantener esa dinámica de “éxodo” hacia la metrópoli de referencia histórica, cultural, lingüística y simbólica. Una circunstancia que Fanon aludía en *Los condenados de la tierra* a que “la élite europea se dedicó a fabricar una elite indígena; se seleccionaron adolescentes, se les marcó en la frente, con hierro candente, los principios de la cultura occidental, se les introdujeron en la boca mordazas sonoras, grandes palabras pastosas que se adherían a los dientes; tras una breve estancia en la metrópoli se les regresaba a su país, falsificados” (Fanon, 1999: 7). La incognita actual es saber si, como planteó Fanon en 1961, los estudiantes africanos siguen siendo “falsificados” por la educación recibida en este ecosistema de saberes o ya, después de tantos años de falsificaciones, incluso con la educación colonial de generaciones anteriores en sus lugares de origen, se haya producido un tipo de estudiante africano y africana con unas características híbridas, como considera Bhabha (2002), y cada vez más globalizadas y uniformadas. No obstante, esta supuesta hibridación no permite al estudiante del continente africano integrarse en el sistema educativo superior lisboeta sin recibir la *discriminação* debido a su origen africano o pasear por la ciudad sin percibir la constante presencia de la memoria histórica colonial en las calles de Lisboa.

A partir de las observaciones realizadas, se ha podido comprobar que los factores cualitativos de la historia, la cultura y la lengua son variables que influyen en este ecosistema, pero no son determinantes. El factor político influye también en la configuración del modelo educativo europeo, reflejado en el proceso de Bolonia, que traspasa las fronteras europeas y se difunde hacia otros modelos de educación superior por otros continentes, en un efecto de globalización neocolonial del modelo europeo y occidental sobre el ordenamiento académico internacional. Los estudiantes africanos y africanas deben de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, con el que encuentran dificultades a la hora de reconocer y convalidar sus titulaciones africanas. A estas decisiones en la política educativa, se le añade la variable económica, que condiciona las movilidades internacionales en el ecosistema.

La movilidad internacional de África a Lisboa y Portugal presentó un aumento, desde principios del siglo XXI, que se vio interrumpido drásticamente en el año 2008, con la crisis económico-financiera que comenzó a producirse en Europa. En el año 2007, la movilidad internacional en Portugal era mayoritariamente

lusoaficana, los PALOP representaban el 62% del total de los y las estudiantes que iban a formarse en las universidades portuguesas. Esto le dotaba de una mayoría absoluta de representatividad epistemológica. Hasta ese año, las movilidades africanas habían ido aumentando, mientras que las de otros países o regiones mundiales se mantenían en niveles medios, aunque constantes. El ecosistema de saberes, por lo tanto, estaba caracterizado por unos *inputs* de estudiantes de origen africano que suponía una africanización de la universidad. Las aulas se estaban llenando de historias, preguntas, críticas e ideologías que, desde hacía 35 años, seguían cuestionando las actitudes de los saberes colonizadores de la metrópoli portuguesa en territorio africano. Si ese 62% de estudiantes suponía una presencia incómoda, la crisis económica se encargó de desafricanizar las aulas universitarias lisboetas.

En el año 2008, el ecosistema de saberes en Lisboa sufrió un *shock* en la movilidad internacional de estudiantes. En general, las movilidades sufrieron un descenso para todos los países de origen, pero los PALOP fueron los más damnificados. El descenso de estudiantes fue tan drástico que en el año 2010, los PALOP representaban sólo el 38% de la movilidad internacional en Portugal, en beneficio de Brasil y de la región mundial de Europa. África pasó de ser, por primera vez en décadas, superada por las movilidades de países no africanos en Portugal. Los estudiantes africanos y africanas fueron excluidos del sistema universitario portugués por una cuestión económica, en principio. La historia común que llevó a África por los “caminhos de Portugal”, la cultura y la lengua portuguesa que, con tanto orgullo, colonizaron los territorios desde “o Minho a Timor” se habían difuminado y, ahora, sólo quedaba una explicación economicista para las causas de esta injusta e insolidaria situación. Como muestran los datos cuantitativos, en el año 2008, se produjo un *impass* en la movilidad africana. El ecosistema se había colapsado y los estudiantes africanos y africanas no podían realizar o proseguir los estudios universitarios fuera de sus países por falta de apoyo financiero.

Sin embargo, los ecosistemas de saberes no son cerrados, sino que, como cualquier ecosistema natural, se interrelacionan con otros ecosistemas de saberes en la superficie terrestre. En el año 2009, estas interrelaciones con otros ecosistemas produjeron una adaptación y una reestructuración de las movilidades hacia otros lugares que no eran Portugal. El acceso a las bases de datos del UIS aportó nueva información sobre el destino de las movilidades africanas de los PALOP desde el año del shock. La hipótesis de la historia, la cultura y la lengua se vería parcialmente refutada, ya que los estudiantes lusoaficanos y lusoafricanas comenzarían a movilizarse hacia otros espacios que, salvo Brasil, no eran lusófonos ni tenían una relación histórico-cultural con estos países africanos, aunque sí, política (Cuba, USA y Sudáfrica). La movilidad a Portugal se redujo, pero, en respuesta, las movilidades a otros países aumentaron, equilibrando, así, la tasa de movilidad internacional de estudiantes de los PALOP. Por otro lado, en el ecosistema de saberes en Lisboa, se produjo un aumento de la presencia de estudiantes provenientes de Brasil, preferentemente, que sigue en aumento, según los datos más recientes. La cuestión que puede suscitar esta nueva oleada brasileña de *inputs* al

sistema, tras el periodo de africanización de la universidad y su posterior desafricanización por motivos, en principio, económicos, es si los nuevos aportes de saberes brasileños pueden producir una lusotropicalización del ecosistema universitario en Lisboa y Portugal, con una tendencia a la masificación brasileña del ecosistema. De momento, el ecosistema se mantiene en un “equilibrio de saberes”, aunque, por supuesto, el saber hegemónico y mayoritario sea el portugués.

A través de la investigación desde un enfoque crítico, ha podido cumplirse el objetivo principal de la tesis sobre el análisis de la existencia de una masa de estudiantes africanos y africanas en Lisboa, basada no sólo en la estructura inicial de las observaciones cualitativas relacionadas con la causalidad, sino también con la información cuantitativa proveniente de la UNESCO. Estas observaciones cuantitativas han procurado una comprensión, interpretación y análisis mucho más completo y objetivo para la investigación. Así pues, se consideran también cumplidos los objetivos secundarios, especialmente la identificación del discurso colonial y su imaginario que refleja un adoctrinamiento de la ideología colonial en la sociedad portuguesa, la cual sería, desde la postura de Santos (2010a), una sociedad y una universidad que se deberían de descolonizar para conseguir sociedades interculturales y postcoloniales. También se ha llegado a una descripción de la política educativa portuguesa en las colonias históricas africanas que han proporcionado una comprensión de las políticas de asimilación y de aculturación que produjeron sujetos híbridos, con la única protección legal de la declaración del Estatuto dos Indígenas, basados en la aceptación de la cultura portuguesa y occidental como única forma de civilización. En contra de esta idea, Amílcar Cabral se postuló como un intelectual africano que, aún habiendo recibido una educación universitaria en la metrópoli, difundió la idea de africanizar las mentes, aunque, actualmente, los procesos de globalización en el sistema educativo universitario sugieren que pueden estar produciéndose unas nuevas destrucciones de conocimientos africanos en beneficio de los conocimientos de la hegemonía científica occidental.

La presencia cada vez mayor de científicos sociales que argumentan contra estas situaciones de discriminación epistemológica supone una resistencia contra-hegemónica a la colonización del saber. No obstante, quizá estas propuestas puedan ser más viables y aceptadas en contextos indígenas donde exista una proporción alta de indigenismo, como son las universidades de algunos países sudamericanos, que están iniciando unos planteamientos teóricos y prácticos en sus universidades. El intento de aplicación de una agenda descolonial en contextos portugueses y europeos produce unas reticencias en los ámbitos acomodados de las universidades portuguesas. Algunas salvedades se producen en el Centro de Estudos Sociais de la Universidade de Coimbra, presidido por Boaventura de Sousa Santos, donde se pudo comprobar, durante el congreso dedicado a las relaciones entre las epistemologías del Sur con las del Norte, un claro impulso por criticar las posturas hegemónicas y solidarizarse con las más desfavorecidas, por descolonizar el saber. La autocrítica de los propios comportamientos y las

responsabilidades sobre la actual situación dentro del desequilibrio epistemológico son también observadas dentro de estas líneas de investigación postcolonial.

La elaboración de esta tesis, en el marco geográfico de una ciudad europea con antecedentes históricos coloniales, va a suponer un primer paso para la realización de estudios posteriores aplicados en otros ámbitos culturales y universitarios que analicen la presencia o no presencia de unas lógicas neocolonizadoras en los procesos educativos a nivel global. En la investigación de estas movilidades internacionales, el aporte de los datos cuantitativos ofrece una información objetiva de las realidades sincrónicas y diacrónicas que se producen en los flujos epistemológicos a nivel local y global. La línea de investigación a seguir está dirigida hacia el análisis de esta movilidad estudiantil en el Espacio Europeo de Educación Superior y de sus implicaciones en las sociedades de destino, como un efecto de los procesos colonizadores prolongados en el siglo XXI. El estudio de estas movilidades en otras ciudades europeas, con un pasado colonizador, posibilitaría establecer una serie de comparaciones entre los diferentes modelos educativos y las realidades culturales, sociales y políticas de algunos de los países más representativos del pasado colonial, principalmente, Francia, Inglaterra y España, así como de las relaciones de cooperación internacional en el ámbito de la educación superior que establecen estos países con sus excolonias. En este aspecto, otra línea de investigación a considerar sería la correlación entre estas movilidades internacionales y sus efectos en el desarrollo humano de las sociedades de origen, es decir, verificar o refutar la percepción de los y las estudiantes, surgida durante la investigación, que aduce que la realización de estudios superiores en países europeos, como Portugal, puede conducir a un desarrollo de las sociedades de los países excolonizados.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrahamsen, R. (2003): "African studies and the postcolonial challenge". *African affairs*, 102, 189-210.
- Abrantes, C.S.A. (2012): '*Problemas' e 'soluções' para Angola: um estudo a partir do ensino superior de administração colonial em Lisboa, 1950 – 1960*. Rio de Janeiro: UFRJ/ PPGAS
- ACHPR-African Commission on Human and Peoples' Rights (2005): *Report of the African Commission's working group of expert on indigenous populations/communities*. Copenhagen, Denmark: Eks.
- Agencia Geral do Ultramar (1954): *Estatuto dos indígenas portugueses das povíncias da Guiné, Angola e Moçambique*. Lisboa.
- Aguado Odina, M.T: (1999): "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En Jiménez Fernández. MC: *Lectura de la pedagogía diferencial*. Pp. 89-104. Madrid: Dykinson.
- Aguiar, L. (1977): *Livro negro da descolonização*. Lisboa: Intervenção.
- Altbach, P.G. y Knight, J. (2006): "Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades". *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm. 112, pp. 13-39.
- Altbach, P.G. (2008): "Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización". En Global University Network for Innovation: *Educación superior en el mundo 3*. Ediciones Mundi-Prensa.
- Alem Abrantes, C.S. (2012): "*Problemas" e "soluções" para a gestão de Angola: Um estudo a partir do ensino superior de administração colonial em Lisboa, 1950-1960*. Rio de Janeiro: Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- Alexandre, V. (1995): "A África no imaginário político português (séculos XIX-XX)". *Penélope: revista de história e ciências sociais*, (15), 39-52.
- Alves, F.M.M. (2006): *Articulación y complementariedad de las políticas de la lengua portuguesa, de cooperación y de información en los países lusófonos: guía metodológica para la implantación de la Biblioteca Digital Lusófona (BDL)*, Tesis defendida en la Universidad Carlos III, Madrid.
- Almeida, M. (1966): "Valorização do homem em Moçambique". *Boletim Geral do Ultramar*, Vol. XLII- 496, pp. 217-219.

- Amador, L.A.L. (2009): “Los problemas de la representación de África y de lo africano: de la Etiopía de los griegos a las propuestas de Mudimbe”. *El Amauta*, 6.
- Amin, S. (2006): “De la crítica del racismo a la crítica del euroccidentalismo culturalista”. En Césaire, A. (2006): *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal. Pp. 95-146.
- Anderson, P. (1961): “Portugal and the End of Ultra-colonialism”. *New Left Review*, 1, 15-17. Pp. 83-102.
- Anderson, P. (1962): “Portugal and the End of Ultra-Colonialism 2”. *New Left Review*, 16(1), pp. 88-123.
- António, M. (2013): “Os estudantes angolanos do ensino superior em Lisboa: uma perspetiva antropológica sobre as suas motivações e bem-estar subjetivo”. *Análise Social*, (208), PP. 660-682.
- Antunes, J. F. (1980): *O Império com pés de barro. Colonização e descolonização: as ideologías em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote.
- ANUIES- Asociación Nacional de Universidades, & Instituciones de Educación Superior (2000): *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. Anuies.
- Appiah, K.A. (2003): “The Postcolonial and the Postmodern”. En Ashcroft, B.; Griffiths, G. y Tiffin, H.: *The post-colonial studies reader*. London: Routledge. pp. 119-124.
- Araújo, A.L. (2008): “Cooperação académica entre África e Europa: o caso de Cabo Verde”. En Tolentino et al.: *África-Europa: Cooperação Académica* (pp. 177-182). Lisboa: Fundação Friedrich Ebert.
- Aronson, P. (2007): “La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad?”, en Aronson, Perla (coord) *Notas para el estudio de la globalización*, Buenos Aires: Biblos.
- Arroteia, J. C. (2007): “Migrações internacionais: Portugal como destino”. Actas do Seminário ‘Língua Portuguesa e Integração’. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF/LEIP (CD-ROM).
- Ashcroft, B.; Griffiths, G. y Tiffin, H. (1998): *Key concepts in Post-colonial studies*. London: Routledge.
- Ashcroft, B.; Griffiths, G. y Tiffin, H. (2003): *The post-colonial studies reader*. London: Routledge.
- Assié-Lumumba, N.T. (2006): *Higher Education in Africa: crises, reforms and transformation*. Senegal: CODESRIA.

- Augé, M. (1994): *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Ávila Romero, A. (2011): "Universidades interculturales y colonialidad del saber". *Revista de Educación y Desarrollo*, 16. Enero-marzo, pp. 19-25.
- Azevedo, E. (2007). "Universidade Lusófona Observador Consultivo da CPLP: Comunidade Dos Países de Língua Portuguesa". *Res-Publica-Revista Lusófona de Ciência Política e Relações Internacionais*, (5/6).
- Azurmendi, M.J. (2003): "Lengua e identidade: a propósito de una publicación reciente". *Rev. int. estud. vascos*. 48, 1, 2003, 409-429.
- Baez, B. Learning to Forget: Reflections on Identity and Language. En línea, <http://vanpelt.sonoma.edu/users/f/filp/ed417/language.pdf>.
- Babbie, E. (2000): *Fundamentos de la investigación social*. México: Ed. International Thomson.
- Bakari, R. S. (1997): "Epistemology from an Afrocentric Perspective: Enhancing Black Students' Consciousness through an Afrocentric Way of Knowing". *Different Perspectives on Majority Rules* (1997). Paper 20. <http://digitalcommons.unl.edu/pocpwi2/20Heimann>,
- Barata, A.M. (2009): "A ordenação do espaço litoral de Lisboa, 1860-1940". *Scripta Nova*, Vol XIII, nº 296(4).
- Barros, V. (2009): "A lusofonia como espellismo dunha casa miticamente común". *Tempo exterior* nº 19, Vol. X (I). Págs 7-21. En línea http://www.igadi.org/te/pdf/te_se19/te19_007_victorbarros.pdf
- Bastos, C. (2001): "Omulu em Lisboa: etnografías para uma teoria da globalização". *Etnográfica*, Vol. V (2), pp. 303-324.
- Bateson, G. (1997): *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bauman, Z. (2002): *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003): *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2008): *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Madrid: Ed. Katz.
- Bawden, R. (2008): "El propósito de la educación superior para el desarrollo humano y social en el contexto de la globalización". En Global University Network for Innovation: *Educación superior en el mundo* 3. Ediciones Mundi-Prensa.
- Bhabha, H.K. (2002): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

- Blackey, R. (1974): "Fanon and Cabral: a contrast in theories of revolution for Africa". *Journal of Modern African Studies*. Vol. 12 (2), pp. 191-209.
- Bonet, A.J.A. (2009): "La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 22(2), pp. 5-28.
- Bonet, A.J.A. (2010): "Hacia una nueva filosofía de la historia. Una revisión crítica de la idea de progreso a la luz de la epistemología del Sur". *Aposta. Revista de ciencias sociales*. Nº 47, oct-dic.
- Bonet, A.J.A. (2011): "El concepto de "poder" en la teoría política contrahegemónica de Boaventura de Sousa Santos: una aproximación analítico-crítica". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24. ISSN 1578-6730
- Bondarenko, N. (2010): "Lenguas minoritarias de Venezuela: consideraciones desde la perspectiva ecolingüística". *Filología y Lingüística*, 36 (1): pp. 175-189.
- Bourdieu, P. (2008): *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2009): *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buendía Espinosa, A. y Pacheco Páez, S.M. (2014): "Internacionalización de la educación superior: conceptualización y alcances para comprender una política educativa". En Navarrete Cazales, Z. y Navarro Leal, M.A. (ed.): *Internacionalización y Educación Superior*. USA: Palibrio.
- Burgos, B. (2007): *Culturas africanas y desarrollo: intentos africanos de renovación*. Ed. Fundación Sur.
- Cabral, A. (1974): "National Liberation and Culture", *Transition*, No. 45, pp. 12-17. <http://www.jstor.org/stable/2935020>
- Cabral, A. (1976): *A arma da teoria: unidade e luta*. Vol. I. Lisboa: Seara Nova.
- Caetano, M. (1954): "Angola e Moçambique". *Boletim Geral do Ultramar*. Vol. XXX – 348-349, pp. 95-98.
- Camacho, B. (1936): "Política Colonial". *Cadernos Coloniais*, 26. Momográfico. Lisboa: Editorial Cosmos.
- Campos, G.A.G.D. y Lima, M.C. (2011): "Práticas pedagógicas em contexto de mobilidade académica internacional: estudantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa na Universidade de Coimbra". XI Coloquio Internacinoal sobre Getão Universitária na América do Sul, Florianópolis, Brasil. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/29306>

- Calvet, L.J. (2001): "Identidades y Plurilingüismo". En línea <http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/080913.pdf>
- Carbonell i Cortés, O. (1997): *Traducir al Otro. Traducción, exotismo, poscolonialismo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Carimán, B. (2012): "El Proceso de Bolonia: ¿Colonialismo de Políticas?". *Políticas Públicas*, 4(1), pp. 25-42.
- Carnoy, M. (1988): *La educación como imperialismo cultural*. : Siglo XXI.
- Carnoy, M. (2006): *Economía de la Educación*. Barcelona: UOC.
- Carvalho, C. (2008): "Cooperação académica Europa-África ". En Tolentino, A.C. et al (Org.): *África-Europa: Cooperação Académica*. Pp. 197-200. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert.
- Carvalho, M.J.C: (2013): "Do outro lado da cidade: crianças, urbanização e violência na área metropolitana de Lisboa". *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 72, pp. 79-101
- Castelo, C. (2006): "Apresentação - Memórias coloniais: práticas políticas e culturais entre a Europa e a África". *Cadernos de Estudos Africanos*. Lisboa, pp. 9-21.
- Castelo, C. (2010): "A Casa dos Estudantes do Império: lugar de memória anticolonial". En 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, 9, Lisboa, 2010 - *50 anos das independências africanas: desafios para a modernidade: actas*. Lisboa: CEA. <http://hdl.handle.net/10071/2244>
- Castells, M. (2007), "El poder de la identidad", *El País*, 18 de Febrero. En línea: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/081219.pdf>.
- Castro, A. (1980): *O sistema colonial português em Africa : meados do seculo XX*. Lisboa: Caminho
- Castro, I., Neves, D., Serra, R., Santos, J. B., Martins, S., Silva, S. & Nunes, J. A. (2012): "Iniciativas colaborativas para aproximar as ciências da vida e ciências sociais da sociedade". VII Congreso Portugués de Sociología, Universidade do Porto.
- Castro, L.F.O. (1966): "Política ultramarina portuguesa". *Boletim Geral do Ultramar*, Vol. XLII – 487-488, pp. 113-140.
- Castro-Gómez, S. (1998): "Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de lo latinoamericano". En Follari, R. y Lanz, R. (Comps.), *Enfoque sobre posmodernidad en América Latina*. Caracas: Sentido. Pp. 155-182.
- Castro-Gómez, S. (2000): "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro". En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y*

- ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Castro-Gómez, S. (2005): *La postcolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, S. (2007): “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.): *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre. Pp. 79-92.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.) (2007): *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Catalán, J.R. (2008): “Boaventura De Sousa Santos: el ineludible compromiso de la razón postmoderna”. *Revista Realidad*, Nº 116, pp. 247-304.
- Cervelló, J.S. (1997): *Descolonización y surgimiento del Tercer Mundo*. Barcelona: Hipòtesi.
- Cervelló, J.S. (2013): “La interacción luso-española en la descolonización africana”. *Espacio, tiempo y Forma*, Serie V, Historia Contemporánea, t. 25, pp. 153-190.
- Césaire, A. (2006): *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Chabal, P. (1983): *Amílcar Cabral: Revolutionary leadership and people's war*. Cambridge: University Press.
- Chabal, P. (2012): *The End of Conceit: Western Rationality after Postcolonialism*. London: Zed books.
- Chambers, I (2006): *La cultura después del humanismo: historia, cultura, subjetividad*. Madrid: Cátedra.
- Chambers, I. y Curti, L. (Ed.) (1996): *The Post-colonial Question: common skies, divided horizons*. London: Routledge.
- Coronil, F. (2000): “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cortésão, A.Z. (1925): “O Boletim Geral das Colónias”. *Boletim Geral das Colónias*, nº1 pp 5-7.
- Coronil, F. (2000): “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias*

- sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Costa, A.B. (2012): “Formação de quadros superiores moçambicanos em Portugal: trajetórias, identidades e redes sociais”. *Cadernos de Estudos Africanos*, janeiro-junho, 23, pp. 131-158.
- Costa, A. B. (2013a): “Cooperação, Ensino Superior e Desenvolvimento: Portugal e os PALOP”. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos. <http://hdl.handle.net/10071/6015>
- Costa, A. B. (2013b): “Cooperação portuguesa com os PALOP ao nível do ensino superior: Impactos e desafios”. En Costa, A.B. y Faria, M.L.: *Formação superior e desenvolvimento: estudantes universitários africanos em Portugal*. (pp. 19-32). Coimbra: Almedina.
- Costa, A.B. y Barreto, A. (coord.) (2011): *COOPEDU, Congreso Portugal e os PALOP- Cooperação na Área da Educação, 2010, livro de actas*. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Costa, A.B. y Faria, M.L. (2012): *Formação superior e desenvolvimento: estudantes universitários africanos em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Costa, A.B. y Rocha, E. (2013): “Formação de estudantes universitários moçambicanos em Portugal”. En Costa, A.B. y Faria, M.L.: *Formação superior e desenvolvimento: estudantes universitários africanos em Portugal* (pp. 89-133). Coimbra: Almedina.
- Costa, M.F. (1965): “As missoes católicas portuguesas e o ensino no Ultramar”. *Boletim Geral do Ultramar*, Vol, XLI – 480, pp. 51-70.
- Costa, M. F. (1966): “Da formação e da expansão da nacionalidade”. *Boletim Geral do Ultramar*, Vol. XLII – 493, pp. 61-122.
- Cotta, J.C.A. (1966): “Progreso económico e paz social”. *Boletim Geral do Ultramar*. XLII – 494-495, pp. 3-28.
- Couture-Grondin, E. (2011): “Repensar las relaciones interculturales a partir de Bruno Latour, Boaventura de Sousa Santos y Donna Haraway”. *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*, 16: pp. 7-25.
- Cooper, F. (1996): *Decolonization and African society*. Cambridge: University Press.
- Crawhall, N. (2006): *Indigenous Peoples in Africa*. Oslo: Norwegian Church Aid.
- Cubo Delgado, S.; Martín Marín, B. y Ramos Sánchez, J.L. (coord.) (2011): *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.

- Cueto, A. (2011): "Portugal y su imperio frente a la descolonización 1945-62". *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V, Historia Contemporánea, t. 23, pp. 161-200.
- Cunha, J.M.S. (1966a): "Na posse do Reitor dos Estudos Gerais de Angola". *Boletim Geral do Ultramar*. 1966, Vol. XLII – 490, pp. 82-83.
- Cunha, J. M. S. (1966b): "O Ultramar conta con a juventude". *Boletim Geral do Ultramar*. 1966, Vol. XLII – 492, pp. 33-47.
- Cunha-Leal, J. y Remesar, A. (2012): "A postcolonial gaze on monumentality: the need for interdisciplinary approaches". *On the w@terfront*, nº 20, pp.5-10.
- Dávalos, P. (2013): "Apuntes sobre la colonialidad y decolonialidad del saber: A propósito de las reformas universitarias en el Ecuador". *Rebelión*, 25-04-2013 www.rebelion.org/noticia.php?id=167244.
- Davidson, B. (1959): "Redescubrimiento de África". *El Correo de la UNESCO*, Octubre, Sumario nº 10. Pp. 4-10. UNESCO.
- Debord, G. (1999): "Teoría de la deriva". En Internacional Situacionista, vol I: *La realización del arte*. Madrid: Literatura Gris.
- de Gusmão, N. M. M. (2005): Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação. Autêntica.
- de las Casas, B. (1989): *Brevísima relación de la destrucción de África*. Salamanca: San Esteban.
- de Sousa Santos, M. I. R. (1995): "Um imperialismo de poetas: Fernando Pessoa eo imaginário do Império". *Penélope: revista de história e ciências sociais*, (15), 53-78.
- de Tavares, J. C. (2010): "Diaspora africana: a experiencia negra de interculturalidade". *Cadernos Penesb: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas*, Nº 10, pp. 77-86.
- Diop, Ch.A. (2012): *Naciones negras y cultura*. Barcelona: Bellaterra.
- Dos Santos, E. (1969): "Sobre a mentalidade africana. As teorias das forças". *Boletim Geral do Ultramar*. XLV- 527. Pp 49-59.
- Duffy, J. (1959): *Portuguese Africa*. Cambridge: Harvard University Press.
- Duque, E. J. (2012): "Representações e expetativas dos estudantes universitários dos PALOP". *DS/CICS - Comunicações em encontros nacionais/Papers at National Meetings*. <http://hdl.handle.net/1822/24815>
- Dussel, E. (1996): *Filosofía de la liberación*. Bogotá: CLACSO.

- Dussel, E. (2000): "Europa, modernidad y eurocentrismo". En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Elias, H. (2004): "A emergencia de um espaço de representação: arte pública e transformações urbanas na zona ribeirinha de Belém". *On the w@terfront*. Nº 6, pp. 43-135.
- Elias, H. (2010): "A Construção da Fonte Monumental da Alameda Afonso Henriques (1938-1948) através dos periódicos e do processo administrativo". *On the w@terfront*, vol. 15, pp.3-34.
- Elias, H. y Marques, I. (2012) "As últimas encomendas de arte pública do Estado Novo (1965-1985)". *On the w@terfront*, nº 23, pp. 5-29.
- Escobar, A. (2000): "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?". En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Esposito, R. H. y Holas, S. (2009): "Rodolfo Kusch: hacia una condición postcolonial pensada desde categorías epistemológicas situadas". *Dissidences*: Vol. 3: Iss. 5, Article 6. Available at: <http://digitalcommons.bowdoin.edu/dissidences/vol3/iss5/6>.
- EURYDICE (2010): *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Évora, I. (2008): "Cooperação académica entre África e Europa". En Tolentino, A.C. et al (Org.): *África-Europa: Cooperação Académica*. Pp. 209-2012. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert.
- Fanon, F. (1973): *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Fanon, F. (1999): *Los condenados de la tierra*. Tafalla: Txalaparta.
- Faria, M. L. (2009): "Cooperação no âmbito do ensino superior: Ser estudante angolano em universidades portuguesas". *Pro-Posições*, 20(1), 45-63.
- Faria, M.L. (2011): "Diásporas académicas: estudantes angolanos no ensino superior português", *X Congressso Luso-Afro-Brasileiro, Outubro de 2008*. Pp. 810-817. <http://www.lasics.uminho.pt/xconglab/ficheiros/Volume03.pdf>
- Faria, M.L. y Liberato, E. (2012): "Educação avançada e desenvolvimento. Formação de estudantes angolanos em Portugal". En Costa, A.B. y Faria, M.L.: *Formação superior e desenvolvimento. Estudantes universitários africanos em Portugal* (pp. 133-182). Coimbra: Almedina.

- Feyerabend, P. (2001): "Cómo defender a la sociedad de la ciencia", *Polis*, 1. <http://polis.revues.org/8230>
- Fernandes, F. (1972): *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel.
- Fernandes, M. (2001): "Os textos e os contextos. As literaturas africanas de língua portuguesa entre a ficção e a realidade". En Gonçalves, A.C. (coord.): *Multiculturalismo, Poderes e Etnicidades na África Subsariana*. Oporto: Universidade do Porto.
- Fernández Mouján, I. (2013): *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Fernández Retamar, R. (2005): *Todo Caliban*. Bogotá: ILSA.
- Ferreira, E.S. (1973): "Educação y discriminación en los territorios portugueses de África". *El Correo de la UNESCO*. Especial África "portuguesa": la lucha por la independencia, pp. 25-28.
- Ferreira, J.C.N. y Veiga, V.S. (1957): *Estatuto dos Índigenas portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Anotado e Legislação complementar*. Lisboa.
- Ferreira, L. E. (2008): "O direito ao sucesso: jovens cabo-verdianos no contexto educativo português". En Góis, P. (Org.): *Comunidade (s) cabo-verdiana (s): as múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*, Lisboa, Ed. Alto Comissariado para a Imigração eo Diálogo Intercultural, 137-154.
- Feyerabned, P. (2001): "Cómo defender a la sociedad de la ciencia". *Polis* [En línea], 1
- Figuereido, A. y Furtado, C.A.: (2014): "Elites negras". En Sansone, L y Furtado, C.A.: *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*, pp. 131-150, Brasil: ABA.
- Fonseca, M.L. (2008): "Imigração, diversidade e novas paisagens étnicas e culturais". En de Matos, A.T. y Lages, M.F.: *Portugal: percursos de interculturalidade*. Lisboa: ACIDI, I.P. pp. 49-96.
- Fontes, M. H. S. (2012): "Pós-modernismo e pós-colonialismo: questionamentos e interpretações". *Scripta Nova*, 14(27), 37-52.
- Fornet-Betancourt, R. (2007): "La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana". *Solar*, nº 3, año 3, pp. 23-40.
- Fortuna, C. (1997): *Cidade, Cultura e Globalização: Ensaios de Sociologia*. Oeiras: Celta.
- Foster, P (1965): *Education and social change in Ghana*, Londres: Allen & Unwin.

- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder* : La Piqueta.
- Fragoso, A. (2008): “La educación superior como motor del desarrollo humano y social en Portugal”. En Global University Network for Innovation: *Educación superior en el mundo* 3. Ediciones Mundi-Prensa.
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1978): *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2005): *La educación en la ciudad*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gacel-Ávila, J. (2011): “Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina”. En: “Globalización e internacionalización de la educación superior”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 123-134. UOC.
- Galeano, E. (1999): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2008): *El Rey Azúcar y otros monarcas agrícolas*. Donostia: Mugarik gabeko albaitariak.
- García, C. A. (1965): “Introdução ao estudo da penetração portuguesa em África”. *Boletim Geral do Ultramar*, Vol. XLI – 486, pp. 77-892.
- García Canclini, N. (2001): *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Paidós.
- García Martínez, A.; Escarbajal Frutos, A y Escarbajal de Haro, A. (2007): *La Interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Vera, C. (2008): “Hacia la mercantilización de la universidad”. *Rebelión* (25-01-2008). www.rebelion.org.
- García, A.A. y Casado, E. (2008): “La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género”. En Gordo López, A.J. y Serrano Pascual, A.: *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson.
- Gascón Muro, P. y Cepeda Dovala, J.L. (2009): “La internacionalización de la educación y la economía del conocimiento: la fuga de cerebros como política”. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, nº 54, pp. 7-19.
- Genyelt E.y Acosta O.: (2013): “Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico”. *Omnia*, 19 (Enero-Abril) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73726911002>.

- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; y Trow, M. (1997): *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giroux, H.A. (1990): "Introducción". En Freire, P.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Pp. 13-26. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.A. (1992): "Paulo Freire, Post-Colonial Discourse, and the Politics/Pedagogy of Border Crossings". *The Journal of Advanced Composition* 12(1), pp. 15-26.
- Giroux, H.A. (2004): *Teoría y reistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Gonçalves, A.C. (2001): "Identidades e alteridades culturais: desafios às solidariedades sociais e aos poderes políticos". En Gonçalves, A.C. (coord.): *Multiculturalismo, Poderes e Etnicidades na África Subsariana*. Oporto: Universidade do Porto.
- Gonçalves, S.M.M.R. (2004): "A política educativa de envio de estudantes para instituições de ensino externas como estratégia de desenvolvimento - o caso africano". BISEG - Dissertações de Mestrado / Master Thesis. <http://hdl.handle.net/10400.5/3401>
- González, S. et al. (2005): "Revisión del constructor de Identidad en la Psicología Cultural". *Revista de Psicología de Universidad de Chile*, Vol XIV, nº 2: Pág. 9-25, (en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26414202.pdf>, consultado en agosto 2011)
- Grosfoguel, R. (2011a): "Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales". *Tabula Rasa*. No.14: 341-355.
- Grosfoguel, R. (2011b): "La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión decolonial de Frantz Fanon y la sociología decolonial de Boaventura de Sousa Santos". *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB, pp. 97-108.
- Grosfoguel, R. (2013): "Los estudios étnicos en Estados Unidos como estudios descoloniales al interior del sistema universitario global occidentalizado". *Ra-Ximhai*. Volumen 9 nº 1, pp. 18-34.
- Guerra, J.P. (2009): *Descolonização Portuguesa: O regresso das carabelas*. Portugal: Oficina do Livro.
- Guillaumín Tostado, A. (2001): "Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad". *Polis*, 1. <http://polis.revues.org/8085>

- Guisán, M.C. y Expósito, P (2001): "Educación, desarrollo y emigración en África; nuevas políticas de cooperación europea e internacional". *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*. Vol. 1, núm 2.
- Gusmão, N. M. (2004): "Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação". En *A questão social no novo milénio* (p. 206).
- Gusmão, N.M. (2008): "Fora de lugar: imigração internacional, educação e mobilidade", *X Congresso Luso-Afro-Brasileiro, Outubro de 2008*.
- Haggett, P. (1994): *Geografía, una síntesis moderna*. Barcelona: Omega.
- Hamilton, R. G. (1999): "A literatura dos PALOP ea Teoria Pós-colonial". *Via atlântica*, (3).
- Harris, M. (1958): *Portugal's African "Wards"*. American Committee on Africa [En línea]
- Harris, M. (1959): "South of Lisbon Seethe 10,000,000". *The Saturday Review*, July 25, 1959, p. 19. <http://www.unz.org/Pub/SaturdayRev-1959jul25-00019>
- Haug, G. (2010): "La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea". *La Cuestión Universitaria*, 6, pp. 20-29.
- Hawley, J.C. (2001): *Encyclopedia of Postcolonial Studies*. USA: Greenwood
- Henriques, I.S. (2014): "Colónia, colonização, colonial, colonialismo". En Sansone, L y Furtado, C.A.: *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*, pp. 45-58, Brasil: EDUFBA.
- Henriques, M.A.O.G. (2009): Argumentos para uma viagem sem regresso: a imigração PALOP por via da saúde: um estudo de caso. Lisboa: ISCTE, 2009. Tese de mestrado. <http://hdl.handle.net/10071/1809>
- Hernández Ramírez, V. (2007). "Colonialidad y poscolonialidad en Europa y América Latina. Apuntes y glosa de un seminario con Santiago Castro-Gómez". *Athenea Digital*, 11, 149-160. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/364/331>.
- Hill, D. (2003): "O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação". *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp.24-59.
- Huntington, S. P. (2005): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Invernizzi, N. (2004): "Participación ciudadana en ciencia y tecnología en América Latina: una oportunidad para refundar el compromiso social de la universidad pública" *Revista CTS*, nº 2, vol. 1, pp. 67-83.

- Jamis, F.; Piñera V., Álvarez Bravo, A.; Cabrera, M. y Fernández, D. (Org.) (1975): *Poetas africanos contemporáneos*. Madrid: Biblioteca Jucar.
- Jardim, B.R.D. (2013): *Estudantes PALOP no Ensino Superior Português – das Necessidades Sentidas aos Apoios Prestados*. Lisboa: ISCSP-UTL <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6174/1/A%20Tese.pdf>
- Jasanoff, S. (2004): *States of Knowledge*. London: Routledge.
- Jasanoff, S. (2008): “Implicaciones éticas, ambientales y sociales de la ciencia y la tecnología: retos futuros”. En <http://hdl.handle.net/2099/7961>
- Jezine, E., Chaves, V.L. y Cabrito, B.L. (2011): “O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal”. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 57-79.
- Kabunda Badi, M. (coord.) (2012): *África en movimiento: migraciones internas y externas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Ki-Zerbo, J. (2011): *Historia del África Negra: de los orígenes a las independencias*. Barcelona: Bellaterra.
- Knippschild, S. y Mínguez, V. (2004): “Ceremoniales, ritos y representación del poder”. III Coloquio Internacional del Grupo Europeo de Investigación Histórica. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Kropotkin, P. (1970) (1907): *El apoyo mutuo: un factor de la evolución*. Madrid: Ed. Zero.
- Lacoste, Y. (1990): *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Lagarto dos Santos, M. (2008) “A escola e a ideologia colonial: contribuição para a formação das nacionalidades africanas de expressão portuguesa”. En Reis et al.: *Comunidades imaginadas: nação e nacionalismos em África*. Pp. 49-58. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Landau, P.S. y Kaspian, DD. (Ed.) (2002): *Images & Empires: visuality in Colonial and Postcolonial África*. Berkeley: University of California Press.
- Lander, E. (2000): “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lazarus, N. (1999): “Disavowing decolonization: Fanon, nationalism, and the question of representation in postcolonial theory”. En Alessandrini, A.C.: *Frantz Fanon: critical perspectives*. (Pp. 161-194) New York: Routledge.

- Leal, J. (2000): *Etnografías portuguesas (1870-1970). Cultura popular e identidade nacional*. Lisboa: Dom Quixote.
- Leff, E. (2004): "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable". *Polis*, [En línea] 7. <http://polis.revues.org/6232>
- Leite, P. P., Henriques, I. D. C., & Fantasia, A. (2013): *Lisboa Cidade Africana: Percursos e Lugares de Memória da Presença Africana*.
- Liberato, E. (2012): "A formação de quadros angolanos no exterior: estudantes angolanos em Portugal e no Brasil". *Cadernos de estudos africanos*, janeiro-junho, 23, pp. 109-130.
- Lima, J. G. S. A. y Germano, J. W. (2012): "O pós-colonialismo ea pedagogia de Paulo Freire". *Revistainter-legere*. [http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/11 /pdf /es10.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/11/pdf/es10.pdf).
- Lloyd-Jones, Stewart et al. (2003): *The last Empire: thirty years of Portuguese decolonization*. U.K: Ed. Intellect books.
- Lopes, C. (2008): "Os quatro desafios para a cooperação académica". En Tolentino, A.C. et al (Org.): *África-Europa: Cooperação Académica*. Pp. 59-70. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert.
- Lopes, C.M. (2012): "Representações sobre a evolução do ensino superior em Angola e o impacto da formação avançada em estudos africanos (ISCTE-IUL) nos percursos dos estudantes angolanos". En Costa, A.B. y Faria, M.L.: *Formação superior e desenvolvimento. Estudantes universitários africanos em Portugal* (pp. 183-208). Coimbra: Almedina.
- López Heredia, G. (2005): *El poscolonialismo de expresión francesa y portuguesa: la ideología de la diferencia en la creación y la traducción literarias*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. (<http://hdl.handle.net/10803/7430>)
- Luchilo, L. (2006): "Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior". *Revista CTS*, nº 7, vol. 3, pp. 105-133.
- Luansi, L. (2003): "Angola: Movimentos migratórios e Estadosprecoloniais. Identidade nacional e autonomia regional". *International Symposium Angola on the Move: Transport Routes, Communication and History*, Berlin (pp. 24-26).
- Macagno, L. (2003): "Cidadania e cidade (aventuras e desventuras do multiculturalismo)", *Espaços & Debates*, São Paulo, Vol. 23, Nº 43-44, pp. 51-59
- Macedo, L. (2010): "Identidade e diversidade no mundo virtual". *Revista Pessoa*, en formato digital <http://www.revistapessoa.com/artigo.php?id=65>

- Machado, F. L. (1998). "Da Guiné-Bissau a Portugal: luso-guineenses e imigrantes". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 26, 9-56.
- Machado, F. L. (2000): "População africana em Portugal: um mosaico social e cultural. *Afriquen population in Portugal: a social and cultural mosaic*", 178-179
- Machado, F. L., Matias, A. R., y Leal, S. (2005): "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos". *Análise Social*, (176), pp. 695-714.
- Machado, I. J. D. R. (2006): "Imigração em Portugal". *Estudos Avançados*, 20(57), 119-135.
- Machel, S.M. (1983): "Estructurar o Partido para melhorar a vida do povo". *Colecção estudos e orientações*, nº 15, vol. monográfico. Maputo: Imprensa Nacional.
- Machel, S.M. (1984): "Acordo de Nkomati: Vitória da Paz, Vitória do Socialismo". *Colecção Palavras de ordem*, nº 26. Maputo: Partido FRELIMO.
- Maeso, S.R. y Araújo, M. (2010): "Portuguese (post)-colonial situations, national identity and the understanding of racism: the politics of academic narratives". *CES: TOLERACE project, Working Paper*, 1, 38.
- Magalhães, M. I. (2001): "Cidadania intercultural: uma utopia do presente? Lisboa em transição: do "Centro" de um Império Colonial Ultramarino para a semi-periferia no âmbito da União Europeia: a cidadania europeia ea emergência político-cultural das minorias étnicas.
- Magubane, B. (1971): "Amilcar Cabral: Evolution of Revolutionary Thought". *Ufahamu: A Journal of African Studies*. <http://escholarship.org/uc/item/8p65m9zc>
- Malet Calvo, D. (2007): "*A ver quem passa*" *O Rossio. Processo social y dinámicas interactivas en una plaza del centro de Lisboa*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/35227>.
- Malet Calvo, D. (2010): "Apropiaciones espaciales luso-africanas en el centro de Lisboa". 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos. Lisboa
- Malheiros, J.M. y Mendes, M. (coord.) (2007): *Espaços e Expressões de Conflito e Tensão entre Autóctones, Minorias Migrantes e Não Migrantes na Área Metropolitana de Lisboa*. Observatorio da imigração de Portugal, www.oi.acidi.gov.pt
- Manzano-Arrondo, V. (2012): *La Universidad comprometida*. HEGOA-UPV/EHU.
- Marcon, F.N. (2012): "Identidade e Estilo em Lisboa: Kuduro, juventude e imigração africana". *Cadernos de Estudos Africano*, nº 24, pp. 95-116.

- Margarido, A. (2005): "A sombra dos Moçambicanos na Casa dos Estudantes do Império". *Latitudes*, 25, 14-16.
- Marginson, S. y Ordorika, I., (2010): *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: UNAM.
- Martín Carvajal, P. (2007): "La violación del imaginario, de Aminata Traoré". *Rebelión*, (23/10/2007) <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=58003>
- Martín Marín, B. (2011): "Técnicas e instrumentos de recogida de investigación". En Cubo Delgado, S.; Martín Marín, B. y Ramos Sánchez, J.L. (coord.): *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Martini, L.F.M. (2011): "Pós-colonialismo lusófono: questões fundamentais". *Letronica*, v.4, nº 2, pp. 155-166.
- Martins, E.M. y Esgalhado, G. (2013): "O Sentido Psicológico de Comunidade em Estudantes de Países PALOP e CPLP a Frequentar a Universidade da Beira Interior". Óbidos, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, pp. 309-324. <http://hdl.handle.net/10071/6028>.
- Martins, M. L. (2004): "Lusofonia e luso-tropicalismo. Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários". Conferencia inaugural del X Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, Pontificia Universidade Católica, Sao Paulo (Brasil). En <http://hdl.handle.net/1822/1075>
- Márquez-Fernández, A.B. (2011): "Boaventura de Sousa Santos: una política emancipadora de las ciencias sociales en América Latina". *Utopía y praxis latinoamericana*. Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre) pp. 139-143.
- Marroni, M.L.C. (2008): *Os outros e a construção da Escola Colonial Portuguesa no Boletim Geral das Colónias - 1925-1951*, Dissertação de Mestrado em História e Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Mbembe, A. (1992): "Provisional notes on the postcolony". *Africa*, 62, pp 3-37.
- Mbembe, A. (2000): *De la Postcolonie: Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Paris: Karthala.
- Mbembe, A. (2001): *On the Postcolony*. Los Angeles: University of California
- Mbembe, A. (2008): "Por un entierro simbólico del colonialismo: Imaginario y espacio público en África". *Rebelión*. <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=76895>

- Macagno, L. (2003): "Cidadania e cidade (aventuras e desventuras do multiculturalismo)". *Espaços & Debates*, São Paulo, Vol 23, Nº 43-44, pp. 51-59.
- Medialdea, B. y Alonso, V. (2003): Las reformas neoliberales de la educación superior en el mundo. Madrid: Club Amigos de la UNESCO. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41752>
- Meleiro, M.B.D.E. (2004): *Inmigrantes: uma nova face da sociedade portuguesa : um estudo de caso no concelho de Barcelos*. Tesis de Mestrado, Universidad de Minho. <http://hdl.handle.net/1822/591>
- Melo, A.B. (1966): "O ensino profissional e o futuro de Angola". *Boletim Geral do Ultramar*, Vol. XLII- 496, pp. 215-217.
- Mellino, M. (2008): *La crítica poscolonial: descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios coloniales*. Buenos Aires: Paidós.
- Memmi, A. (1974): *Retrato del colonizado precedido por Retrato del colonizador*. Madrid: EDICUSA.
- Mendes, M.M. (coord..) (2012): "Imigração, diversidade e convivência cultural". *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático.
- Mendes, O. (1949): "Assistência sanitária ao negro". *Boletim Geral Colonias*, XXV-283, 1949: 157-182
- Meneses, M.P. (2005): "A questão da 'Universidade Pública' em Moçambique e o desafio da abertura à pluralidade de saberes", en T. Cruz e Silva, M. G. Araújo e C. Cardoso (eds.), *Lusfonia em África: história, democracia e a interrogação africana*. Dakar: Codesria.
- Meneses, M.P. (2010): "O indígena africano e o colono europeu: a construção da diferença por processos legais". *e-cadernos ces [Online]*, 07, pp. 68-93.
- Mesquida, P.; Peroza, J. y Akkari, A. (2014): "A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonizada escola". *Educação y Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110
- Messeguer, P. (2006): Traducción y literatura poscolonial africana: los Realia. http://www.translationactivism.com/articles/Puri_Messeguer.pdf
- Mignolo, W. (1995a): "La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales". *Revista chilena de literatura*, nº 47, pp. 91-114.
- Mignolo, W. (1995b). "Occidentalización, imperialismo, globalización: herencias coloniales y teorías postcoloniales". *Revista iberoamericana*, 61(170), 27-40.

- Mignolo, W. (2000): “La colonialidad a lo largo ya lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” (pp. 55-86). En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mignolo, W. (comp.) (2001): *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Argentina: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2003): *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2005): *El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto*. En www.tristestropicos.org
- Mignolo, W. (Coord.) (2009): *La teoría política en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Minter, W. (1972): *Portuguese Africa and the West*. New York: Monthly.
- Miranda, N. (1966): “No mundo negro, *palabra* como un modo de descoberta”. *Boletim Geral do Ultramar*, Vol. XLII – 489, pp. 79-87.
- Mkandawire, T. (Ed.) (2005): *African Intellectuals: Rethinking Politics, Language, Gender and Development*. Dakar: CODESRIA.
- Monteiro, A.P. (1965): “A propósito de autodeterminação”. *Boletim Geral do Ultramar*, XLI – 484, pp. 57-70.
- Monteiro, M.G. (1965): “A política ultramarina portuguesa perante os ventos da historia”. *Boletim Geral do Ultramar*, XLI – 477, pp. 35-78.
- Moreno, A. (2000): “Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social”. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Morin, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Mudimbe, V.Y. (1988): *The Invention of África: Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*. London: Indiana University Press.
- Murargy, M.I. (2013): “Cooperação e desenvolvimento nos países lusófonos: o papel das universidades”. XXIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Nadal, J. M. (2007): *Las 1001 lenguas*. Barcelona: Ed. Aresta.

- Navarrete Cazales, Z. y Malaga Villegas, S.G. (2014): "Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político del Discurso". En Navarrete Cazales, Z. y Navarro Leal, M.A. (ed.): *Internacionalización y Educación Superior*. USA: Palibrio.
- Navarrete Cazales, Z. y Navarro Leal, M.A. (ed.) (2014): *Internacionalización y Educación Superior*. USA: Palibrio.
- Neto, A. (2013): "Poemas". En línea: <http://eclipsadoporlabeledla.blogspot.com.es/2013/12/agostinho-neto.html>
- Neto, M.C. (1997): "Ideologias, contradições e mistificações da colonização de Angola no século XX". *Lusotopie* 1997, pp. 327-359
- Neves, F.S. (2005): "Sobre a lusofonia, a CPLP e a Língua Portuguesa". Entrevista realizada por Ida Rebelo. En línea <http://www.ciberduvidas.com/lusofonias.php?rid=1812>.
- Neves, F. S. (2005): "Espaço Lusófono de Ensino Superior (ELES): ir além da Declaração de Luanda e da Declaração de Fortaleza?". *Revista Lusófona de Educação*, (5), 189-190.
- Ndongo-Bidyogo, D. (2009): "Acerca de los estereotipos sobre África". En *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos*. Castel, A y Sendín, J. C. (Ed.). pp. 169-182. Madrid: Catarata.
- Ngũgĩ, W.T. (1986): *Decolonising the Mind: the politics of language in african literature*. London: Heinemann.
- Nkogo Ondó, E. (2001): *Síntesis sistemática de la filosofía africana*. Barcelona: Edicionescarena.
- Nkogo Ondó, E. (2013): "El pensamiento radical y su dimensión Afroplanetaria". *Revista FAIA*, 2(12), 2.
- Nussbaum, M.C. (2005): *El Cultivo De La Humanidad: Una Defensa Clásica De La Reforma De La Educación Liberal*. España: Paidós
- Ochoa Palomo, C. (2006): "Algunas ideas sobre la educación intercultural como tarea crítica". *Actas V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire: Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Valencia.
- Ojeda Pizarro, P.R. (2010): "Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas". *Diálogos Educativos*. Nº 19. http://www.umce.cl/~dialogos/n19_2010/ojeda.swf
- Olivé, L.; Santos, B.S; Salazar de la Torre, C.; Antezana, L.H.; Navia Romero, W.; Tapia, L.; Valencia García, G.; Puchet Anyul, M.; Gil, M.; Aguiluz Ibargüen, M. y Suárez, H.J. (2009): *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO.

- Oliveira, L.L. (2000): "Imaginário Histórico e Poder Cultural: as Comemorações do Descobrimento". *Estudos Históricos*, Vol. 14, nº 26, pp. 183-202.
- Oramas Oliva, O. (2011): "Samora Moisés Machel: Comunicador y luchador ejemplar". *Altre modernità*, Nº 6-11. Università degli Studi di Milano.
- Ortiz Scaglione, A. (2011): "Desafíos de una política intercultural". En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1859-1864). Granada: Instituto de Migraciones.
- Osório, J.C. (1935): *Necesidade e sentido de uma universidade colonial*. Oporto: Edições
- Ostler, N. (2007): *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: Ed. Fundação Luso-Americana. En línea <http://www.flad.pt/?no=4020001>
- Palermo, Z. (2010): "La universidad latinoamericana ante la encrucijada decolonial", *Revista de Estudios Críticos Otros Logos*. Universidad Nacional del Comahue, Año 1, N 1.
- Palma, M. (2012): "La crisis encubierta de la educación". *ARJÉ, Revista de Postgrado FACE-UC*. Vol. 6 Nº 11. Pp. 149-175.
- Pereira, A. y Vittoria, P. (2012): "A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire". *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 50, p. 291-311.
- Pereira, D. (2005): "A Diversidade Linguística em Portugal". FLUL / ILTEC. http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/dpereira-divling_%20em_%20portugal.pdf
- Pereira, K.E.A. (2011): "A geração da utopia: a enunciação do desencanto". Actas XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciencias Sociais, 7-10 agosto, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
- Pessoa, F. (2006): *Lisboa: lo que el turista debe ver*. México: Verdehalago.
- Peterson, C.F. (2007): *Dubois, Fanon, Cabral: the margins of elite anti-colonial leadership*. USA: Lexington books
- Pinheiro, A (1961). *Angola, terra e sangue de Portugal*. Rio de Janeiro: J. Ozon.
- Pires, H.S. (2000): "Estudantes dos PALOP no Ensino Superior português". *Psicologia*, vol. 14, nº 2, pp. 149-157.
- Pires, H. S. (2014): "Estudantes dos PALOP no Ensino Superior português". *PSICOLOGIA*, 14(2), 149-157.
- Pujadas, J.J. (2001): "A propósito de Lisboa: espacios urbanos, historia y memoria". *Revista de Antropología Social*, nº 10, pp. 123-149

- Quijano, A. (2000): "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quintar, E. (2004): "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en AL". En Sánchez, I. y Sosa Elízaga, R.: *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI. [En línea] http://venustianito.wordpress.com/2011/05/25/colonialidad/#_ftn1
- Quintar, E. (2007): "Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina". *Polis* [En línea], 18. <http://polis.revues.org/4096>
- Rabaka, R. (2011): *Forms of Fanonism: Frantz Fanon's critical theory and the dialectics of decolonization*. USA: Lexington Books.
- Ramalho, B.L. y Llavador, J.B. (2012): "Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena". *Revista Lusófona de Educação*, 21, pp. 33-52.
- Ramiro Muñoz, M. (2008): "Retos a la educación superior en el centro y sur de América desde el diálogo entre ciencia y conocimiento ancestral". En *La educación superior en el mundo* 3.
- Ribeiro, N. (2014): "Cinquentenário do fecho da Casa dos Estudantes do Império vai ser assinalado a partir de Outubro". *Público*, 16/6/2014. www.publico.pt.
- Ricardo, M. M. C. (2010): "Revisitar o passado da língua portuguesa para melhor compreender o presente". *Entretextos*, nº 32.
- Ridker, R.G. (1994): *The World Bank's Role in Human Resource Development in Sub-Saharan Africa: Education, Training and Technical Assistance*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Rincón, C.E. (2010): "La metrópolis en la historia: apuntes para la comprensión del hábitat metropolitano contemporáneo". *Arquetipo* (2), pp. 55-70.
- Robotham, D. (1996): "El poscolonialismo: el desafío de las nuevas modernidades". Ponencia de Honor, American Ethnological Society.
- Roca, A. (2012): "Prólogo a la versión en castellano". En Diop, Ch.A.: *Naciones Negras y Cultura*. Barcelona: Bellaterra.
- Rosário, E; Santos, T. y Lima, S. (2011): *Discursos do racismo em Portugal: essencialismo e inferiorização nas trocas coloquiais sobre categorias minoritárias*. Lisboa: ACIDI.
- Rousseau, J.J. (2011): *Textos completos*. Buenos Aires: Tecnibook.

- Rovira, L. C. (2008): "La relación entre el idioma y la identidad". *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, año XVI, nº 31, 2008, pp. 63-81.
- Said, E. (1990): *Orientalismo*. Barcelona: Libertarias.
- Said, E. (1996): *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Said, E. (2009): "Sobre la Universidad". *CyE*. Año I, nº 2 Primer Semestre.
- Salazar, A. O. (1967): "A política de África e os seus erros". *Boletim Geral do Ultramar*. Vol. XLIII, 509-510, pp. 3-18
- Salvatore, R.D.(comp.) (2007): *Los lugares del saber.Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno*. Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- Sansone, L y Furtado, C.A.(2014): *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Brasil: EDUFBA.
- Santos, B.S. (2002): "Between Prospero and Caliban: Colonialism, Postcolonialism and Inter-identity". *Luso-Brazilian Review*, 39/2, pp. 9-43.
- Santos, B.S. (2003a): "Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade". *Novos Estudos*, Nº 66, pp. 23-52.
- Santos, B.S. (2003b): *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.
- Santos, B.S. (2003c): *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Vol. I: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Santos, B.S. (2006): *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Santos, B.S. (2007a): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CLACSO-Plural.
- Santos, B.S. (2007b): *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO-Plural.
- Santos, B.S. (2008): *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. La Paz: CLACSO-Muela del Diablo.
- Santos, B.S. (2009a): "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes". En Olivé, L. et al.: *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO. Pp. 31-85
- Santos, B.S. (2009b): *Una Epistemología del Sur*, México: CLACSO.

- Santos, B.S. (2010a): *Para descolonizar Occidente: más allá de un pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO
- Santos, B.S. (2010b): *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Santos, B.S. (2011): “Epistemologías del Sur”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre) Pp. 17 – 39.
- Santos, H. (2005): “A colonialidade do saber no ensino da história: uma perspectiva póscolonial e intercultural”. *Revista eletrônica dos programas de mestrado e doutorado de CES/FEUC/FLUC*, (1), 3.
- Santos, L.B. (2013): “Prejudice, Discrimination, Luso-Tropicalism, Lusophony, and Organizational Justice in Portugal, from the Point of View of Brazilian Immigrants”. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 13(1), en-abr, pp. 61-74.
- Santos Velasco, F.J. (2004): *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis leída en la Universidad de Barcelona. Centro de Documentación en Interculturalidad (CdDI), Universidad de Granada.
- Sarrionandia, J. (2012): *¿Somos como moros en la niebla?*. Pamplona: Pamiela
- Sartre, J.P. (1999): “Prefacio de Jean-Paul Sartre”. En: Fanon, F.: *Los condenados de la tierra*. Tafalla: Txalaparta, pp. 7-25.
- Sassen, S. (1999): *La ciudad global*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sassen, S. (2007): “La ciudad global: emplazamiento estratégico, nueva frontera”
- Sassen, S., y Pérez, M. Z. (2007): “Saskia Sassen: entrevista”. *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, (62), 16-25.
- Saul, J.S. (1975): “The Revolution in Portugal's African Colonies: A Review Essay”. *Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines*, Vol. 9, No. 2, pp. 315-336
- Schlögel, K. (2007): *En el espacio leemos el tiempo*. Madrid: Ed. Siruela.
- Sebastio, J. (1998): *Crianças da Rua: modo de vida marginais na cidade de Lisboa*. Oeiras: Celta.
- Segrera, F. L. (2007): “Escenarios mundiales y regionales de la educación superior”. *Revista Avaliação. Campinas/Sorocaba*, 2(3). Pp. 385-400.

- Seibert, G. (2012): "Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Ensino Superior". En Costa, A.B. y Faria, M.L.: *Formação superior e desenvolvimento: estudantes universitários africanos em Portugal* (pp. 209-244). Coimbra: Almedina.
- Semedo, M.A.L. (2010): "Emoções mistas: integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP". Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Psicologia. Tesis de Mestrado. <http://hdl.handle.net/10437/1304>
- Sen, A. (2007): *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Madrid: Ed Katz.
- Shand, W. y Benasso, R. (Comp.) (1968): *Poesía Africana de Hoy*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Sharp, J.P. (2009): *Geographies of Postcolonialism*. London: SAGE.
- Silva, E. (2008): "Cooperação académica entre África e Europa para a sociedade do conhecimento".
- Silva, R. (2003): "La divulgación de los secretos de la tribu: a propósito de Homo Academicus". *Revista Sociedad y Economía*. Número 4, pp. 37-43.
- Silva, M. L. D. (2003): "Educação intercultural e pós modernidade". *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), pp. 151-163. En Tolentino, A.C. et al (Org.): *África-Europa: Cooperação Académica*. Pp. 201-205. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert.
- Silva, C., Abrantes, J., & Duarte, I. (2009): "Integração Social e Académica dos Alunos Provenientes dos PALOP no Ensino Superior Português: um estudo de caso". En *1º Congresso de Ciência Regional de Cabo Verde/2º Congresso Lusófono de Ciência Regional/15º Congresso da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional/3º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza*.
- Silva de Oliveira, G.M.F. (2012): *Da diversidade à interculturalidade: Um desafio pedagógico no contexto do Ensino Básico Integrado em Cabo Verde*. Faculdade de Ciencias da Educação. Universidade de Santiago de Compostela <http://www.tdx.cat/handle/10803/119814>
- Smith, G.C. (1985): *The Third Portuguese Empire (1825-1975)*. Manchester: Manchester University Press.
- Soja, E.W. (2008): *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Soromenho, F.C. (1939): "Lendas negras". *Cadernos coloniais*, nº 20. www.memoria-africa.ua.pt
- Spivak, G. C. (2010): *Crítica de la razón poscolonial: Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.

- Steiner, R. (1999): *La Filosofía de la Libertad*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Steinhaus, N. (Ed.) (2005): *Advancing Science and Society Interactions*. Sevilla: Living Knowledge.
- Tavares, M. (2013): “A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos”. *Revista Lusófona de Educação*, 24, pp. 49-74.
- Teasley, C. (2007): “Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza (España)”. *EMIGRA Working Papers*, núm. 92. Accesible en línea: www.emigra.org.es.
- Teixeira, M.C. (1993): “A história urbana em Portugal. Desenvolvimentos recentes”. *Análise Social*, vol. XXVIII (121), pp. 371-390.
- Tejada, G. (2012): “Movilidad, conocimiento y cooperación: las diásporas científicas como agentes de desarrollo”. *Migración y Desarrollo*, vol. 10, nº 18, pp. 67-100.
- Tejerina Mairlot, L. (2012): *La lluvia es para los ricos*. Sopelana: La Oficina de Hechos.
- Thomaz, F.N. (2012): “Disciplinar o “indígena” com pena de trabalho: políticas coloniais portuguesas em Moçambique”. *Estudos Históricos*, vol. 25, nº 50, p. 313-330.
- Tomasevski, K. (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Trigueiros, L.F. (1954): “O Estatuto dos indígenas e os valores morais”. *Boletim Geral do Ultramar*, Vol. XXIX – 347, pp. 21-44.
- Unceta, K. (2009): “Desarrollo, Subdesarrollo, Maldesarrollo y Postdesarrollo”. *Carta Latinoamericana*, Abril 2009, nº 7, pp 1-34). En línea, www.cartalatinoamericana.com/numeros/CartaLatinoAmericana07Unceta09.pdf
- UNESCO (1998): *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Tomo I, informa final. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior
- UNESCO (1999): “Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico”. Conferencia mundial sobre la ciencia. Texto final. http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
- UNESCO (2001): *Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición*. <http://portal.unesco.org/culture/es>.
- UNESCO (2003): “Ministerial round table on ‘towards knowledge societies’ (UNESCO headquarters, 9 and 10 October 2003)

- UNESCO (2003): *Trends and developments in higher education in Europe*. Meeting of Higher Education Partners.
- UNESCO (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento*. <http://www.unesco.org/publications>
- UNESCO (2008): Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo, 2008. *Educación para Todos en 2015, ¿Alcanzaremos la meta?*- Resumen. www.efareport.unesco.org
- UNESCO (2010): Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo, 2010. *Llegar a los marginados*. www.efareport.unesco.org
- UNESCO (2014): Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo, 2010. *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. www.efareport.unesco.org
- UNESCO-IESALC (2009): *Declaración de Belo Horizonte 2009*. <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- UNESCO-UIS (2006): *Compendio mundial de la educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación del mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).
- UNESCO-UIS (2009): *Compendio mundial de la educación 2009. Comparación de las estadísticas de educación del mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).
- Vala, J. (coord.) (2003): *Simetrias e Identidades. Jovens Negros em Portugal*. Portugal: Celta.
- Vasconcelos, C. (2003): "Vivienda, territorios de exclusión y nuevas políticas sociales en Portugal". *Scripta Nova*, Vol VII, nº 146(124)
- Vasconcelos, J. (2012): "Africanos e Afrodescendentes no Portugal Contemporâneo: Redefinindo práticas, projetos e identidades". *Caderno de Estudos Africanos*, nº 24, pp. 15-23.
- Vaz, A.B.M. (1966): "Cerrar fileiras e marchar". *Boletim Geral do Ultramar*, Vol. XLII- 496, pp. 47-55.
- Vega, M. J. (2003). *Imperios de papel. Introducción a la crítica postcolonial*. Barcelona: Crítica.
- Velez de Castro, F. (2008): *A Europa do outro – a imigração em Portugal no início do século XXI : estudo do caso dos imigrantes da Europa de Leste no concelho de Vila Viçosa*. – (Teses; 16) Lisboa: ACIDI- Ministério da Educação.
- Venâncio, J.C. (1992): *Literatura e poder na África Lusófona*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Venâncio, J.C. (2005): *A Dominação Colonial: Protagonismos e Heranças*. Lisboa: Editorial Estampa.
- VIOLA, A. (2000): *Antropología del desarrollo*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Walsh, C. (2004): "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización". Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 6, No. 60
- Walsh, C. (2007): "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial". En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.): *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre. Pp. 47-62.
- Wallerstein, I. (1979): *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid : Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1991): *Geopolítica y Geocultura*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Wallerstein, I. (2002): *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (coord..) (2006): *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de la ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2007): *Universalismo europeo: el discurso del poder*. México: Siglo XXI.
- Wiredu, H. (2011): "Crítica de Amo a la 'Filosofía de la Mente' de Descartes". *Africaneando. Revista de actualidad y experiencias*. Núm. 07, 3º trimestre.
- Wright Mills, C. (1987): *La élite del poder*. México:Fondo de Cultura Económica.
- World Bank (2010): *Financing Higher Education in Africa*. Washington, DC: World Bank.
- Young, R.J. (2005): *Colonial Desire: Hybridity in theory, culture and race*. Routledge.
- Zemelman, H. (1998): *El conocimiento como desafío posible*. Neuquén: EDUCO.

